

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

AGRADECIMIENTOS:

Por su extraordinaria dedicación, sus orientaciones y
constante estímulo,

a la Dra. Fernanda Rodríguez Torras

Por su intervención directa y decisiva,

a Mr. Tom Hutchinson

al Dr. Bonifacio Jiménez Jiménez

y al Dr. Vicens Ferreres Pavía

Por su importante colaboración directa,

a Dña. M^a Elena de Rivas Pié

a Dña. Rosario Barrios Arós

a D. Luís Rodríguez Merayo

a Dña. Assumpció Fernández Montcusí

a Dña. Montserrat Vallès Serra

a Dña. Alexia Rosales Echevarría

a Mrs. Roz Ivanic

a D. Jean-Marc Segarra Mauri

a Dña. Pilar Pié Gómez

y a Dña. Soledad de Rivas Pié

Para todos ellos, y otras muchas personas cuya ayuda me ha
permitido realizar y presentar este trabajo, mi más sincera
gratitud.

•

La función del conocimiento es cambiarnos a nosotros mismos.

INDICE

Vol. I

INTRODUCCION.	vii
LISTA DE ABREVIACIONES.	xv
1. JUSTIFICACION	1
1.1 Posibles beneficios de la EMC.	1
1.1.1 Sociales	1
1.1.2 Lingüísticos	4
1.1.3 Intellectuales	11
1.2 Posibles dificultades o problemas	16
1.2.1 Lingüísticos	17
1.2.2 Materiales didácticos	20
1.2.3 Curriculares	21
1.2.4 Adquisición y uso de la LE	22
1.2.5 Algunas posibles soluciones	24
1.3 Descripción y análisis evaluativos de estudios anteriores	27
1.3.1 Evolución de la E-A de Ln	28
1.3.2 Primeras propuestas de EMC	28
1.3.3 La EMT y su relación con la EMC	30
1.3.4 Experiencias de EMC	34
1.3.5 El modelo de la "actividad": máxima aportación al resto del currículum	36
1.3.6 La EMC en Cataluña	39
1.4 Resumen y conclusiones	42
1.4.1 La EMC dentro de la evolución de la E-A de Ln	42
1.4.2 Idoneidad de la EMC para el nuevo sistema educativo	48
1.4.3 Dificultades previsibles para la EMC	50
2. MARCO TEORICO DE LA EMC	52
2.1 Naturaleza de los contenidos	52
2.1.1 Multicurricular	52
2.1.2 Utilidad o interés para el discente	59
2.1.3 Activación y ampliación de la base de conocimientos	67
2.2 La relación entre lengua y contenido	77
2.2.1 En la forma lingüística	77
2.2.2 En la función lingüística	83

2.2.3 En el significado	87
2.2.4 En el discurso	89
2.3 Adquisición y desarrollo de destrezas y competencia lingüísticas y comunicativas	99
2.3.1 El papel del "input"	102
2.3.2 El papel de la interacción	108
2.3.3 El papel del "output"	113
2.4 Adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje	118
2.4.1 La autonomía del discente	119
2.4.2 Las estrategias de aprendizaje	122
2.5 Resumen y conclusiones	130
2.5.1 La naturaleza de los contenidos	130
2.5.2 La relación entre lengua y contenido	132
2.5.3 Adquisición y desarrollo de destrezas y competencia lingüísticas y comunicativas	134
2.5.4 Adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje	137
3. CONCRECIÓN DE LA EMC_p	140
3.1 El contexto de la E-A	140
3.2 La presentación de los contenidos	147
3.3 Las fuentes de información y su utilización	151
3.3.1 Los textos "auténticos"	151
3.3.2 La importancia de la tarea	155
3.3.3 Las actividades preparatorias para el procesamiento	158
3.3.4 El procesamiento de los textos	160
3.4 El tipo de interacción, los procedimientos y la participación	163
3.4.1 La importancia de la interacción	163
3.4.1.1 Modos de interacción	166
3.4.1.2 La LE y la L1 en la interacción	168
3.4.2 Los procedimientos	171
3.4.2.1 Las tareas	172
3.4.2.2 La producción oral de LE	175
3.4.2.3 La producción escrita de LE	178
3.4.3 Los modos de participación	180
3.4.3.1 Las "macrotareas"	183
3.5 Especificación de objetivos en los procesos	186
3.6 Corrección o autocorrección de la producción de LE	191
3.6.1 La conveniencia de la corrección	191
3.6.2 ¿Cuándo es recomendable corregir?	194

3.6.3 La forma de corregir	197
3.7 La evaluación	201
3.7.1 La dificultad de este aspecto . . .	201
3.7.2 El protagonismo relativo de la LE frente al contenido	203
3.7.3 ¿Evaluación de los procesos, o de los resultados?	205
3.7.4 La participación del discente en la evaluación	208
3.7.4.1 La autoevaluación y su cualidad formativa	208
3.7.4.2 La coevaluación	210
3.8 Resumen y conclusiones	212
3.8.1 El contexto de la E-A	212
3.8.2 La presentación de los contenidos .	213
3.8.3 El procesamiento de los textos . .	214
3.8.4 La interacción	216
3.8.5 Objetivos de los procesos	220
3.8.6 La corrección de la LE en la producción	222
3.8.7 La evaluación	225
4. LA PRUEBA PILOTO DE EMC_p	229
4.1 Objetivos de la prueba piloto	229
4.2 La unidad didáctica	232
4.2.1 Hechos, conceptos, y sistemas conceptuales	232
4.2.2 Procedimientos	233
4.2.3 Actitudes, valores, y normas . . .	233
4.2.4 Actividades de aprendizaje	234
4.2.5 Actividades de evaluación	238
4.3 Procedimientos para la recogida de datos .	263
4.4 Interpretación de los datos obtenidos . .	270
5. EL ESTUDIO EMPIRICO DE EMC_p	279
5.1 La metodología y el diseño de la investigación	279
5.1.1 Consideraciones previas	279
5.1.2 Criterios para el enfoque definitivo de la investigación	283
5.1.3 Diseño de la recogida de datos . .	287
5.1.3.1 El contexto	288
5.1.3.2 Los discentes	288
5.1.3.3 El docente	289
5.1.3.4 La observación	290
5.2 La unidad didáctica experimentada	292

5.2.1 Bases previas para su diseño y elaboración	292
5.2.2. Contenido	294
5.2.2.1 Hechos y conceptos	294
5.2.2.2 Procedimientos	294
5.2.2.3 Valores, actitudes, y normas	294
5.2.3 Objetivos didácticos	295
5.2.4 Actividades de aprendizaje	297
5.2.5 Actividades de evaluación	323
5.2.5.1 Características generales	323
5.2.5.2 Evaluación sumativa	324
5.2.5.3 Recuperaciones	332
5.3 Datos significativos obtenidos	335
5.4 Interpretación de los datos significativos	350
5.4.1 El contexto de la experiencia	350
5.4.2 La incidencia en los discentes de la E-A experimentada	353
5.4.2.1 En el aspecto actitudinal	353
5.4.2.2 En la capacidad comunicativa	357
5.4.2.3 En la capacidad lingüístico-textual	361
5.4.2.4 En la capacidad psicocognitiva	365
5.4.2.5 En los conocimientos del contenido no-lingüístico	370
5.4.3 La incidencia en el docente de la E-A experimentada	373
5.4.4 Aspectos metodológicos	376
5.5 Conclusiones, implicaciones, y recomendaciones	382
BIBLIOGRAFIA.	394

Vol. II: ANEXO DEL ESTUDIO EMPIRICO

INDICE.	i
1. HISTORIA DEL CENTRO	408
<i>Datos obtenidos</i>	408
<i>Proyecto Educativo del centro</i>	408
<i>Contexto general</i>	409
<i>Observación general del centro</i>	410
2. HISTORIA DE LOS ALUMNOS	411
<i>Datos del rendimiento académico</i>	411

Análisis del rendimiento académico	412
<i>Datos de los hábitos socio-culturales y de la situación de aprendizaje</i>	414
3. HISTORIA DEL PROFESOR/INVESTIGADOR	416
<i>Datos del Currículum Vitae</i>	416
<i>Observación de su docencia habitual</i>	419
4. PRUEBAS DE CONTENIDOS	441
Descripción de las pruebas y datos obtenidos .	441
<i>Muestras de la prueba inicial</i>	446
<i>Muestras de la prueba intermedia</i>	453
<i>Muestras de la prueba final</i>	468
5. ANALISIS DE MATERIAL PRODUCIDO POR LOS ALUMNOS .	478
Descripción y análisis de la producción . . .	478
<i>Muestras de la macrotarea creativa</i>	492
<i>Muestras de la presentación audiovisual</i> . . .	548
6. PRUEBAS DE CAPACIDADES ESPECIFICAS	575
Objetivos y procedimientos	575
Capacidad general de LE	577
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	577
Instrumento utilizado	580
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	581
Conclusiones	605
Capacidad de procesar textos escritos	606
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	606
Instrumento utilizado	609
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	612
Conclusiones	652
Capacidad de producción escrita	654
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	654
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	657
Conclusiones	668
Capacidad de procesar textos orales	669
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	669
Instrumento utilizado	671
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	673
Conclusiones	679
7. OBSERVACION DE LA E-A EXPERIMENTAL	680

Instrumento utilizado, procedimiento, y objetivos	680
<i>Diarios de clase de los observadores externos</i>	682
<i>Diario de clase del profesor/investigador</i> . .	713
<i>Diario de clase del alumno no participante</i> . .	765
Análisis externo de los datos obtenidos . . .	769
 8. ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS	 775
Instrumento utilizado	775
Datos obtenidos	787
<i>Frecuencias de las respuestas</i>	787
<i>Análisis de chi²</i>	856
Análisis de los datos obtenidos	885
 9. ENTREVISTAS DE SATISFACCION PERSONAL	 891
Instrumento utilizado, procedimientos, y objetivos	891
<i>Transcripción de las entrevistas</i>	893
 10. RECuento DE ASISTENCIA A CLASE	 896
Instrumento utilizado, objetivos, y procedimientos	896
<i>Datos obtenidos</i>	897
Conclusiones	897
 11. ANALISIS DE LA DEDICACION DEL PROFESOR	 898
Procedimientos	899
<i>Datos obtenidos</i>	899
Análisis de los datos obtenidos	900

INTRODUCCION

1. Planteamiento

Justificación y marco teórico de la investigación

En el aprendizaje comunicativo, la adquisición de una lengua no-propia (Ln) se basa en un modelo input-->procesamiento-->output en el que se recibe y transmite información "significativa". Se eleva la lengua a la categoría de instrumento; únicamente será objeto de contemplación cuando su función instrumental así lo requiera. Esto ya sucede, por ejemplo, en Cataluña cuando alumnos castellano-parlantes estudian contenidos no-lingüísticos en lengua catalana. ¿Se podría hacer lo mismo si el medio de expresión fuese una LE (lengua extranjera) en vez de una SL (segunda lengua, con la cual convive el alumno)?

En tal caso, el contenido (lo que se expresa) se convertiría en la base motivacional y cognitiva del trabajo, y la LE en el medio de realizarlo. Posiblemente, sería necesario que la información procesada y/o transferida no fuese completamente conocida de antemano. Se trata del

enfoque denominado EMC¹.

Todo este planteamiento parece todavía más indicado al enmarcarlo en un contexto educacional (y no puramente instruccional, como podría ser el aprendizaje de una LE en una escuela de idiomas). En el proceso educativo del adolescente se pretende desarrollar la capacidad para el pensamiento conceptual, la percepción de las relaciones internas entre los conceptos y su expresión mediante el lenguaje. El procesamiento de contenidos a través de la LE podría llegar a ser simultáneamente un instrumento para el desarrollo cognitivo (enriqueciendo la estructura científica mental del discente) y una manera de adquirir la LE en cuestión.

Este tipo de trabajo se podría enfocar para capacitar más al discente en cuanto a:

- a) el contacto con información que procede directamente de una fuente extranjera (situación muy posible en un futuro próximo profesional)
- b) su creatividad y adaptabilidad al enfrentarse a lo previamente desconocido
- c) su dimensión autodidáctica

Sin embargo, para que se llegase a realizar el potencial de esta modalidad de aprendizaje comunicativo en el marco de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se tendrían que resolver varios interrogantes. Los más destacables son:

-¿Qué contenidos motivarían al alumno y/o facilitarían

¹ Enseñanza-aprendizaje de una lengua no propia Mediante Contenidos (generalmente no-lingüísticos).

al máximo el papel instrumental de la LE: los de tipo local, o universal? ¿Interdisciplinarios, o completando 'lagunas' del 'sistema' curricular?, etc.
-¿Cuál es la mínima competencia en la LE necesaria para poder participar en este tipo de trabajo?
-¿Qué tipos de interacción y materiales favorecerían este proceso?
-¿Cómo evaluar un proceso que (siendo además comunicativo) no puede tener resultados predeterminados)?

La idea principal no es nueva a nivel teórico. La han sugerido especialistas de prestigio internacional.² Más recientemente, podemos citar a especialistas en nuestro país que parecen llegar a conclusiones de este tipo en sus tesis doctorales, aunque sin concretarlo³: y constatar un creciente interés local de docentes y formadores en torno a la posibilidad⁴.

Pero son muy escasos los intentos conocidos de ponerlo en práctica, sobre todo trabajando con una LE. Posiblemente sea debido a los interrogantes anteriormente indicados, además de ciertas dificultades potenciales⁵.

Objetivos que se pretende alcanzar

² Wilkins (1972), Plaister (1974, 80,81), Mohan (desde 1977), Burt & Dulay (1981), Cummins (1981), Krashen (1982), Widdowson (1983), Long et al. (1984).

³ Laura Pla (Univ.Barcelona, 1987) y Ramón Ribé (Univ. Autónoma Barcelona, 1987), entre otros.

⁴ V. apartado 1.3.6.

⁵ V. apartado 1.2.

Basándose en un estudio teórico inicial, proponer un modelo (denominado EMC_p) de procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa a través de contenidos (principalmente no-lingüísticos) adecuado a la nueva enseñanza secundaria obligatoria (ESO), y comprobar su funcionamiento en el aula.

2. Metodología

Diseño y proceso

El proceso es del tipo Investigación-Acción ("Action Research"), investigación llevada a cabo por un docente directamente implicado en el proceso de E-A en cuestión⁶, con el apoyo de expertos: 1. modificación del proceso de E-A --> 2. recogida de datos relativos al nuevo proceso --> 3. análisis de los datos --> 1. --> 2. --> 3. --> 1., etc..

Se inició este proceso llevando a cabo un estudio teórico bastante extenso. Como resultado del mismo (y de la experiencia real de la docencia, siempre imprescindible en estos temas) se elaboró un "protomodelo" de EMC_p para

⁶ Este tipo de proceso es especialmente adecuado cuando se aplica a la E-A de Ln, para la cual se debería -como sugiere Brumfit (1984:126)- "desarrollar una visión coherente que a la vez refleje las teorías e investigación contemporáneas sin distorsiones excesivas y corresponda a una visión del aula propia del docente en activo, más que responder a la investigación cuantitativa o a elucubraciones hipotético-deductivas".

experimentar una unidad didáctica (de 30 horas de duración) en el aula durante el curso académico 88-89.⁷ La articulación del modelo se fundamentaba en el estudio teórico inicial, el cual daba una respuesta a estas preguntas⁸:

- 1) ¿Por qué por contenidos?
- 2) ¿Cómo por contenidos?
- 3) ¿Cómo se aplica en el aula?

Los resultados aparentemente positivos de esta prueba piloto, reflejados en los datos recogidos⁹, indicaron la conveniencia de continuar el proceso de investigación-acción. También fue alentadora la reacción de muchos compañeros en exposiciones públicas sobre este trabajo.¹⁰ Partiendo de un análisis de la prueba piloto, el investigador pudo realizar una estancia (oct. y nov.1989)¹¹ en la Universidad de Lancaster¹², dedicada a optimizar el

⁷ V. apartado 4.2.

⁸ Cada pregunta tiene diversos aspectos que se encuentran reflejados en los apartados 1, 2, y 3 del índice temático de esta tesis.

⁹ V. apartado 4.4.

¹⁰ Como p. ej. la mesa redonda en el XII Congreso AEDEAN (Alicante, dic.88), o el artículo publicado en boletín informativo de la Associació de Professors d'Anglès de Catalunya "APAC of News" (no.3, mar.89).

¹¹ Contando con el apoyo de la CIRIT (Commissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica) y del British Council (Consejo Británico) en Barcelona.

¹² Muchos especialistas en lingüística aplicada, y en psicolingüística, consideran que se trata del mejor centro de investigación en dichas especialidades (en Europa, y posiblemente en todo el mundo). El trabajo se llevó a cabo en calidad de "investigador visitante", bajo la supervisión de Tom Hutchinson, director del I.E.L.E. (Institute for English Language Education) y de la Dra. Roz Ivanic, profesora del Departamento de Lingüística. Se había concertado también la supervisión del Dr. M. Breen, pero éste se ausentó en año sabático.

enfoque de un nuevo y definitivo estudio empírico.¹³

A continuación, el investigador diseñó una unidad didáctica¹⁴ para impartirla (en 30 horas lectivas) en el I.B. "Camp-Clar" (Tarragona) con un grupo de 29 alumnos de 3º de B.U.P., realizando una extensa recogida de datos (siguiendo un diseño principalmente cualitativo-descriptivo¹⁵):

- historia del centro
- historia de los alumnos
- historia del docente/investigador
- prueba inicial, intermedia, y final de contenidos
- análisis del material producido por los alumnos
- pre-test y post-test de capacidades concretas lingüísticas, textuales, comunicativas y psicocognitivas
- observación del docente/investigador, de observadores cualificados externos, y de un alumno no participante
- encuesta dirigida a los alumnos
- entrevistas de satisfacción personal
- recuento de asistencia a clase
- análisis de la dedicación del docente

Con la finalidad de facilitar la lectura de esta tesis, se sitúa en el Anexo del estudio empírico (Vol. II) la documentación detallada (imprescindible en esta clase de estudio¹⁶) de los instrumentos y procedimientos para la obtención de datos, los datos obtenidos (en su totalidad), y su procesamiento/análisis. En este Vol. I se incluyen¹⁷

¹³ V. apartado 5.1.

¹⁴ V. apartado 5.2.

¹⁵ Para este diseño se contó con la colaboración de la entonces Subunidad de Pedagogía -Univ. Barcelona (Tarragona)-, por parte del Dr. V. Ferreres Pavía y del Dr. B. Jiménez Jiménez.

¹⁶ V. p. 287.

¹⁷ V. apartado 5.3.

únicamente aquellos datos que el investigador consideraba significativos (al menos potencialmente) para los objetivos del estudio empírico planteado¹⁸.

Por último, a partir de la interpretación de los datos significativos obtenidos¹⁹, se procedió a extraer conclusiones acerca del funcionamiento de este nuevo modelo (ya parcialmente perfeccionado) de E-A y su posible adecuación al nuevo sistema educativo.²⁰

Se trata, pues, de un proceso global de investigación interdisciplinario: incluye elementos de lingüística, lingüística aplicada, psicolingüística, psicología, psicopedagogía, y ciencias de la educación. Se caracteriza, además, por la actuación multifacética del investigador: ésta consiste en una investigación teórica interdisciplinaria, el diseño y la elaboración de dos unidades didácticas completas, la docencia experimental de dichas unidades, el diseño de un estudio empírico basado en una combinación de métodos de investigación²¹, una extensa recogida de datos, y su posterior procesamiento y análisis.

En definitiva, es una labor que normalmente debería realizarse en equipo (y con apoyo institucional). La

¹⁸ V. apartado 5.1.

¹⁹ V. apartado 5.4.

²⁰ V. apartado 5.5.

²¹ V. p. 285-6.

infraestructura existente no ha facilitado estas condiciones, pero nuestra convicción en cuanto al interés del proyecto nos ha llevado a enfrentarnos a los obstáculos con el esfuerzo suplementario que ello ha requerido.

LISTA DE ABREVIACIONES

E-A = Enseñanza-Aprendizaje

EMC = Enseñanza y aprendizaje (de Ln) Mediante Contenidos
(generalmente no-metalingüísticos)

EMC_p = Modelo de Procesos de EMC (su propuesta,
articulación, diseño, experimentación y evaluación es la
finalidad de esta tesis)

EMT = Enseñanza y aprendizaje (de Ln) Mediante Tareas
(generalmente no-metalingüísticas)

ESO = Enseñanza Secundaria Obligatoria

L1 = Primera Lengua adquirida, generalmente desde la
infancia y por herencia cultural (considerada como propia
por el hablante)

L2 = Primera Lengua adquirida exceptuando la L1

LE = Lengua(s) Extranjera(s) (con la(s) cual(es) no se
convive habitualmente)

Ln = Lengua(s) No-propia(s) (que no es/son la L1)

SL = Segunda Lengua con la cual, a pesar de no ser la L1, se
convive habitualmente

1. JUSTIFICACION

1.1 Posibles beneficios de la EMC

1.1.1 Sociales

Al pensar en los beneficios sociales que se pueden alcanzar con la E-A de una LE, una mayoría de profesionales implicados actualmente en esta actividad partirían de un análisis detallado de las necesidades del discente. En el caso del adulto, estas necesidades estarán determinadas en gran parte por su ocupación laboral¹.

Sin embargo, en nuestro caso, por centrar el estudio en discentes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, todavía no insertados en el mercado laboral y sin una idea clara de su futura ocupación, el concepto de una determinada actividad laboral no podrá ser fundamental. En su lugar existen otras consideraciones de tipo social que tendremos en cuenta para nuestra propuesta educativa, y que detallaré a continuación.

¹ Munby (1978:58) ofrece un estudio completísimo de la relación entre ocupación laboral y necesidades de lengua inglesa, a partir de su marco de clasificación ocupacional. Este tipo de modelo podría tener alguna utilidad dentro de un futuro mercado laboral europeo dotado, como se pretende, de un alto grado de movilidad interna.

En primer lugar, todos aquellos que trabajamos para la enseñanza de cualquier lengua (tanto la propia como otra) deberíamos tener presente en todo momento, como lo hace Cazden (1977), que una lengua no se aprende para hablar o leer o escribir sobre esa lengua, sino para hablar y leer y escribir sobre el mundo que nos rodea. Esta premisa es esencial en el modelo de E-A que se propone aquí.

Si bien es cierto que hoy por hoy casi todos los docentes de LE sabemos, en el fondo, que esto es así, nuestra vocación y formación nos ha llevado a conocer y admirar los prodigios del sistema lingüístico. Debido a la fascinación que sentimos por la estructura (sobre todo superficial) de cualquier lengua, siempre corremos el peligro de centrarnos en este aspecto ante unos alumnos que posiblemente no compartirán este interés. En esos momentos nos olvidamos de que las funciones de una lengua para un individuo, como miembro de su sociedad, equivalen exclusivamente a lo que puede hacer a través de ella.

En segundo lugar, pues, pensemos en la cuestión (más concreta): ¿qué podrán hacer nuestros alumnos a través de la lengua inglesa?. Se trata de una lengua utilizada habitualmente por unos mil millones de personas; de este total, sólo para una parte minoritaria es su L1. Además, incluso dentro de esa minoría, existe una infinidad de variaciones en el uso de esa lengua que etiquetamos como

'inglesa'².

Esto aconseja relegar a un segundo plano la visión de la lengua inglesa como ligada a cualquier cultura o modelo cultural. Será mucho más lógico centrarse en la realidad de la lengua inglesa como lengua de comunicación internacional o mundial, con tres aplicaciones primordiales: en el sector de la enseñanza, en el mercado laboral, y en la potenciación del proceso de modernización. El inglés que adquiere el discente debería ser aquél que le permita participar en estas aplicaciones.

Por otra parte, si se pretende que todo adolescente catalán conozca y estudie como mínimo dos LE (generalmente serán europeas), resulta que estará estudiando cuatro lenguas. Cuatro asignaturas del currículum escolar ocuparán casi la mitad del espacio curricular. En muchos puntos del estado, se dará esta misma circunstancia; y en otros se estudiarán como mínimo tres lenguas (=tres asignaturas). Este dato implica una 'sobrecarga lingüística', quizás justificable, pero ¿qué espacio quedará para el estudio de otras importantes materias? En esta tesis se propone una posible solución a este problema: el aprendizaje simultáneo de algunas materias (o "contenidos") y la LE (utilizándola como medio de expresión).

² Es decir, el inglés 'americano' es distinto del 'británico'; el inglés de Londres es distinto del de Manchester; el inglés de una parte de Londres es distinto del de otra parte de Londres; y así sucesivamente hasta llegar al idiolecto de cada individuo.

Si estos contenidos conectan con los objetivos morales, estéticos, intelectuales, ideológicos o instrumentales del currículum, se podrá justificar plenamente la inclusión en el mismo del aprendizaje de la LE. Y si los contenidos conectan con las experiencias psicológicas y sociales del discente, al no separar (como objeto abstracto, descontextualizado) la lengua de éstas, se desarrollará en mayor grado su capacidad de comunicarse mediante la lengua en cuestión.

Además se podrán evitar las características socialmente menos justificables de los enfoques convencionales. Al exigir el conocimiento formal de reglas lingüísticas, con fuertes demandas sobre la capacidad de memoria y complejos ejercicios, éstos favorecen únicamente a los alumnos con aptitudes e intereses lingüísticos: y todo ello con la única recompensa explícita de que el discente hipotéticamente será capaz de realizar ciertas transacciones comunicativas supuestamente predecibles, en el caso de que alguna vez le sea necesario.

1.1.2 Lingüísticos

Una lengua es, como manifiesta Mohan (1986:1), un sistema que relaciona aquello que se expresa (contenido) con el medio que se utiliza para expresarlo (expresión). En

efecto, una visión completa de la lengua tiene que incluir las dos facetas, forma y contenido; y más aún, la relación entre ellos. Y sin olvidar que el contenido es la finalidad, y la forma es el medio.

En los inicios de la joven ciencia lingüística, la atención se centraba casi exclusivamente en la forma. Es lógico, porque las formas se podían observar, segmentar, clasificar, etc.. Lingüistas como Bloomfield (1933) analizaban un morfema, una palabra o como máximo una oración, sin referencia alguna a los interlocutores, situación, intencionalidad, etc..

Este enfoque incidía después directamente en el estudio de las lenguas. La actividad se centraba únicamente en la estructura formal de la lengua; y el contenido como tal no existía, puesto que no se transmitía un mensaje o una información. Se estudiaba con textos o 'situaciones' cuya función se limitaba a incluir ejemplos de las estructuras lingüísticas; el mensaje o no existía ('situaciones') o bien era ajeno al receptor (textos literarios sin continuidad ni elaboración del contenido). También se estudiaban palabras y oraciones aisladas de toda referencia realmente significativa para el discente. Y el objetivo del aprendizaje, la perfección formal, era por definición y de entrada imposible de alcanzar, alejando a la mayoría de discentes de un uso libre y espontáneo de la lengua, pues - como bien apunta Rutherford (1987:17)-:

¿si, incluso en el caso de una lengua tan exhaustivamente analizada como la inglesa, ni los lingüistas más brillantes son capaces tan siquiera de aproximarse a un conocimiento completo de lo que constituye unas generalizaciones acertadas y formulaciones correctas de las reglas de la sintaxis inglesa, entonces cómo puede un profesor 'enseñar' provechosamente cualquier materia de esta índole (o un discente 'aprenderla')? ; Y mucho menos 'simplificándola'!

Posteriormente, la ciencia lingüística ha empezado a completar su visión al entrar en el difícil y escurridizo terreno del significado. Además, bajo la etiqueta de pragmática, sociolingüística, etc. se han investigado más factores no formales/estructurales de la lengua. Esta preocupación se ha reflejado también en la enseñanza de las lenguas. La metodología "comunicativa" ya se basaba en un diseño curricular más semántico que estructural. El objetivo era la comunicación, o sea el intercambio de ideas, información, opiniones, etc.: y se incluían factores paralingüísticos en un progresivo acercamiento a la realidad de la lengua³.

Lingüistas como Halliday estudian ahora la relación forma-contenido: "El sistema es lo que es como resultado de lo que deseamos conseguir a través de él" (1975:198). Destaca tres "macrofunciones" de la lengua -ideacional,

³ Encontramos reflejada esta evolución, por ejemplo, cuando McTear (1975) clasifica así los usos de la lengua: (a) mecánico (sin intercambio de significado), (b) significativo (sin información nueva, pero las muestras de lengua están contextualizadas), (c) pseudo-comunicativo (hay información, pero se transmite de forma artificial), y (d) comunicativo (hay comunicación auténtica; información, un motivo real para intercambiarla, y el intercambio es natural).

interpersonal y textual-⁴ y afirma que el usuario de la lengua necesita "interrelacionar el 'sistema de sistemas' para producir 'datos'" (1975:132). Breen y Candlin (1980:93) señalan al respecto que la tendencia entre los docentes

ha sido percibir el objetivo sólo en términos de 'competencia lingüística' o conocimiento textual, y hemos limitado tales conocimientos al nivel de la sintaxis sin referirnos a la estructura más allá de la oración. Por lo tanto hemos omitido el conocimiento ideacional e interpersonal, ambos en continua interacción con el textual y a partir de los cuales evoluciona éste.

En vista de todo este proceso, actualmente no se debería pensar en formas, estructuras, etc. lingüísticas sin la referencia a un contenido. Resaltamos el papel instrumental de la lengua por encima de todo. No deberíamos presentar un contenido como ejemplo o muestra de formas o estructuras, si comprendemos que es el contenido el que determina la forma (y no vice-versa). Cabe más pensar en las formas como ejemplo de determinados contenidos.

En la lingüística aplicada, más directamente relacionada con el aspecto práctico de las lenguas y su aprendizaje, también se encuentran premisas que apoyan esta visión. Se acepta que para aprender una lengua, el individuo sigue su propia ruta 'natural'; invalidando la hipótesis de que una presentación del lenguaje por 'pasos' cuidadosamente graduados correspondería a la secuencia natural de aprendizaje (Stern, 1983:395). Es decir, no todos los

⁴ v. p. 45.

discentes se encuentran, en un mismo momento, en condiciones de asimilar una misma estructura gramatical, etc..

Esto desaconseja en gran parte la presentación de datos gramaticales preanalizados en una secuencia preestablecida; y desemboca en una filosofía del aprendizaje de lenguas denominada "Enfoque Natural"⁵. Este enfoque rehuye del todo la práctica mecánica y repetitiva de formas lingüísticas, considerando que si el discente comprende el mensaje y se interesa por su contenido, adquiere automáticamente, de manera natural, el código de la lengua (en la cual el mensaje se encuentra codificado). Por lo tanto, la función del docente es la de hacer que el mensaje sea comprendido, y no la de explicar la estructura formal de la lengua.

Según esta filosofía, en lugar del estudio del sistema lingüístico 'lógicamente' ordenado, se debe permitir que el discente construya su propio modelo de este sistema, a través de la interacción, usando la lengua y no contemplando la forma lingüística por sí misma como un valor absoluto. La única ventaja de la instrucción (o enseñanza formal) sobre la adquisición 'natural' de una lengua -aparte del papel del profesor como facilitador de la comprensión- estriba en el control cualitativo sobre los datos/muestras de la lengua (el "input") que recibe el discente. La naturaleza específica de este "input" es la cuestión a resolver.

⁵ "Natural Approach".

Otra filosofía actual, aún más válida bajo mi punto de vista, es el "Enfoque Global/Integral"⁶. Sencillamente propugna que forma y contenido son indivisibles; no puede existir un aspecto sin el otro, y cada aspecto es directamente determinado por el otro. Para adquirir una lengua, el individuo debe realizar la actividad cognitiva de procesar simultáneamente forma y contenido. No se trata de menospreciar la forma en favor de los contenidos, sino de elevar la lengua a la categoría de instrumento para darle sentido. La forma se puede estudiar, pero sólo como un episodio instrumental de una actividad de lengua real, y sólo en la medida en que permita mejorar la comprensión o la expresión del contenido.

En definitiva, lo importante no es la forma ni el contenido, sino la unión e interrelación de estos dos aspectos. Se trata de que el discente aprenda cómo se utiliza la lengua para transmitir un contenido, desarrollando las destrezas necesarias para extraer el contenido del lenguaje que lo expresa, y explotando la interacción positiva entre el uso y el aprendizaje de la lengua. Sólo así podrá convertirse en un usuario eficaz y autónomo de ella.

Si, resaltando el papel instrumental de la lengua, aceptamos la indivisibilidad de la forma (clasificable en estructuras, funciones, etc. lingüísticas) y el contenido;

⁶ "Whole Language Approach".

y además que es el contenido el que determinará la forma (y no vice-versa), es evidente que la naturaleza del contenido será determinante directo del tipo y grado de adquisición de una lengua. Cummins (1981) distingue entre los requisitos del lenguaje "cognitivo-académico" y los del lenguaje de la "comunicación básica interpersonal". El primero sólo suele ser adquirido en el entorno académico; la etapa educativa de los 12-16 años podría ser la única oportunidad de hacerlo.

Existe la obligación de ayudar a estos alumnos a adquirir un cierto dominio del lenguaje de la comunicación básica interpersonal (aquel que, en el caso de una LE, se utilizará durante un viaje al extranjero, o para recibir algún amigo, colega, o cliente extranjero, etc.). Pero será también imprescindible el lenguaje cognitivo-académico (para leer y comprender textos universitarios, participar en congresos, simposiums, etc.; o realizar cualquier estudio en el extranjero). Lo que hay que decidir es si conviene hacer ambas cosas a la vez, o una antes que otra. Sobre este punto me pronunciaré más adelante; de momento basta con especificar la inclusión del lenguaje cognitivo-académico en el currículum.

Que se puede adquirir una lengua a través del uso de su lenguaje cognitivo-académico es un hecho indiscutible. Lo demuestran, en Cataluña, los alumnos castellano-parlantes que han adquirido la lengua catalana, no sólo en la clase de lengua (o incluso literatura) catalana, sino cuando su

profesor de matemáticas, de historia, etc. ha impartido la correspondiente materia en lengua catalana. En esos momentos, la atención del alumno estaba centrada en el significado de lo que explicaba el profesor; la lengua catalana era simplemente el medio, el instrumento de expresión.

En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa (como Ln):

El Input Hypothesis predice que la enseñanza de materias académicas, si es comprensible (al nivel que Cummins - 1979b- denomina 'umbral'), favorecerá la adquisición de una segunda lengua. Los resultados de programas de inmersión lo confirman (Tucker, 1980). Predice que lingüísticamente, esto tiene sentido si se hace teniendo en cuenta las circunstancias sociales y psicológicas. (Krashen, 1984:2)

Una extensa investigación (Lambert & Tucker, 1972; Genesee, 1987) ha revelado que los estudiantes de inmersión aprenden el contenido académico especificado en el currículum escolar y al mismo tiempo desarrollan niveles significativos de competencia en la segunda lengua. (Snow et al., 1988:5)

Sin embargo, estos casos se refieren a una SL, y no a una LE. Para los alumnos que residen en España, la lengua inglesa es una LE. Para procesar contenidos académicos o científicos mediante esta lengua, necesitarán determinadas ayudas y una preparación específica.

1.1.3 Intelectuales

Como punto de partida sobre este aspecto, conviene

distinguir entre dos modalidades diferenciadas dentro del aprendizaje de LE; la instruccional y la educacional. Por "instruccional" me refiero, por ejemplo, al individuo que acude a una academia o escuela de idiomas, generalmente con el único propósito de adquirir una determinada LE, ya sea por gusto o por necesidad. Por "educacional" me refiero al aprendizaje de una LE dentro del marco del sistema educativo, p. ej. como una asignatura más en la enseñanza primaria o secundaria. En este último supuesto, la adquisición de la LE en sí no constituirá el único objetivo; existen unos objetivos globales o integrales comunes a todo el proceso educativo.

En la ESO (edad 12-16 años), el alumno dará un paso fundamental en su evolución cognitiva: del pensamiento sincrético al conceptual. El adolescente, a diferencia del niño (que aprende cosas concretas, palpables; aprendizaje "experiencial", personal y vital pero limitado), llega a ser capaz de aprender "mejor a partir de la experiencia verbal que de la concreta" (Ausubel 1985:66). Ayudar y potenciar este desarrollo cognitivo es el mejor servicio que puede ofrecer la enseñanza secundaria (aparte de consideraciones políticas, ideológicas, morales, y similares, inevitablemente subjetivas). Significa dotar al alumno de una autonomía intelectual capaz de transcender los límites de la propia experiencia.

La ciencia no es un conocimiento de meros detalles,

casos o anécdotas, sino de cómo se relacionan las clases. Para Vygotsky (1962:70), el objetivo primordial de la enseñanza es convertir los "conceptos espontáneos" -asistemáticos, carentes de orden- en "conceptos científicos" integrados en un sistema ordenado -el pensamiento autoestructurante- que integre orgánicamente los conceptos estructurales y funcionales, de contenido y de procedimiento. Lógicamente, el mero almacenamiento de contenidos en la memoria y su posterior reproducción por exigencia de un profesor no favorece estos objetivos (y menos aún si sólo llegan a almacenarse en la memoria primaria).

Como apunta Vygotsky, para la formación de conceptos es necesario aprender a dirigir los propios procesos mentales con la ayuda de palabras o signos. Linn (1987) lo expresa así:

El consenso emergente en la psicología señala hacia el papel crucial que desempeñan los conceptos y las relaciones entre conceptos en la construcción de conocimientos por los seres humanos, y la importancia del lenguaje para codificar, dar forma y adquirir significados.

La clave estará en el procesamiento de contenidos. Ribé (1987:593-620) ofrece una descripción del procesamiento de contenidos como instrumento de desarrollo cognitivo. El sistema conceptual del alumno crece cuantitativa y relacionamente además de autoestructurarse, replanteándose todo su propio sistema organizativo y las interrelaciones conceptuales, incluyendo conceptos de procedimientos inteligentes (capacidad de planificación). Como conclusión,

afirma que la relación porcentual componentes formales de lengua versus contenidos informativos se tiene que decantar mucho más hacia éstos de lo que sería aceptable en una escuela de idiomas. En realidad, se acerca al modelo de Halliday (1975:124) en el cual, a medida que aprendemos una lengua, aprendemos a través de ella.

Pero tiene que haber un motivo para procesar la información; hay que hacer algo con esa información. Leontiev (1981:65-66) ofrece una posible solución. Explica que el pensamiento arranca con la creación de una situación problemática y la emergencia de un motivo de actividad intelectual en esa situación, implicando el pensamiento, la percepción y la imaginación, además de la creación de algoritmos. Por lo tanto,

la adopción de un enfoque basado en problemas complejos es una manera óptima de modificar el sistema (la 'red') conceptual.

En el apartado 2 de esta tesis, intentaré profundizar en ese aspecto. De momento la idea principal es que el contenido (y no me refiero al típico contenido imaginario, irreal, o artificial que casi siempre se ha encontrado en la enseñanza de LE⁷) constituye un significado auténtico y natural que puede proporcionar una base cognitiva (además de motivacional) en el aprendizaje de una lengua. Sobre todo si se trata de una Ln:

Una de las interesantes consecuencias naturales de

⁷ En general, pero especialmente en los niveles iniciales.

tener que aplicar destrezas, habilidades y procesamiento a través de un código menos familiar es que el discente llega a ser más consciente de estas capacidades, más reflexivo acerca de cómo se puede aplicarlas y de las dificultades inesperadas que surgen al hacerlo. (Breen, 1984:32).

Las destrezas en cuestión, además de lingüísticas, pueden ser, p. ej., como sugieren Brinton et al. (1989:186), de la utilización de lenguaje académico⁸, de técnicas de estudio⁹, etc.. Todo esto se debe tener en cuenta al juzgar el valor pedagógico de una actividad (también si es de LE). Sólo así podrá asumir el lenguaje plenamente su papel de instrumento de aprendizaje en todo el entorno escolar.

⁸ Habilidad de analizar y manipular contenidos académicos a través de la lengua; pensamiento crítico; escuchar conferencias y tomar apuntes; leer libros de texto; redactar trabajos y responder a preguntas formuladas en pruebas de evaluación; hacer presentaciones orales, y contribuir a debates.

⁹ Eficiencia en los apuntes; habilidades de biblioteca; saber citar o buscar referencias en la investigación; utilización del material no-verbal en la lectura, y planificación eficiente del tiempo.

1.2 Posibles dificultades o problemas

Al plantear cualquier experiencia inédita, es conveniente anticipar los problemas o dificultades que pueden surgir, con el fin de intentar minimizarlos antes de abordar esa experiencia. En este caso concreto, proponemos el procesamiento de contenidos a través de una LE. De entrada, es preciso señalar la dificultad que experimentan algunas personas al procesar contenidos incluso ya en su L1. Es lógico que algunos alumnos se desanimen ante la perspectiva de hacerlo a través de otra; el profesor también puede tener sus propias dudas de que esto sea factible. Como sabemos todos los profesores, las expectativas negativas (de fracaso) son detectadas con gran facilidad por los alumnos, y perjudican claramente su rendimiento.

De hecho, el grado de asimilación en un aprendizaje no se puede predecir, por ejemplo, en una programación: sólo se puede saber a posteriori. Es decir, lo único que demuestra que algo es asimilable es el hecho de que se haya conseguido asimilarlo.¹ Por eso resultaría incompleta una propuesta educativa sin experimentarla; este tipo de movimiento sólo se puede demostrar andando. Se puede, eso sí, planificar cómo se quiere andar y cómo se piensa superar los obstáculos en el camino.

¹ Hay que contar además con las diferencias entre los alumnos en cuanto al ritmo de asimilación.

1.2.1 Lingüísticos

Muchas dificultades en este caso provienen de importantes diferencias entre el aprendizaje y uso de la L1 y los de una LE. La adquisición de la L1 comienza en la primera infancia, y acompaña el desarrollo de destrezas cognitivas, sociales y psicomotoras, en una interacción constante con estas destrezas. Así, por ejemplo, en lo referente al vocabulario, se calcula que un lector "medio" es capaz de reconocer unas 50.000 palabras distintas en su L1 (Nutall, 1982:65). Los libros de 'lecturas graduadas' (adaptadas) que leen los alumnos de la enseñanza media actual, ya con cierta dificultad, rara vez sobrepasan la restricción a 3.500 palabras. La diferencia es muy notable². Además, la adquisición de vocabulario de LE en el aula es lenta.³

Es preciso aclarar que el posible problema para la EMC estriba en la cantidad de vocabulario y no en la naturaleza de éste. Es decir, cuando un contenido de una determinada área de conocimientos incluya términos más 'técnicos', éstos no van a ser necesariamente más difíciles de descifrar/asimilar. Ninguna palabra puede considerarse a

² Aún teniendo en cuenta las distintas interpretaciones de lo que significa la idea de "palabra".

³ Según los estudios del Consejo de Europa (1984), una adquisición satisfactoria de vocabulario en 3 cursos académicos con 4 horas lectivas semanales, sería de 1.100 palabras reconocidas y unas 500 utilizables por el discente en cualquier momento.

priori intrínsecamente más difícil de entender o utilizar que otra cualquiera (Hutchinson & Waters, 1987:165).

Otra dificultad potencial a tener en cuenta es la de mantener una interacción (p. ej. hablando o escuchando) a través de una LE a la vez que asimilamos ideas nuevas: Halliday (1975:200) afirma que cada una de estas actividades tiende a requerir la totalidad de nuestra atención, o capacidad de concentración. El tipo de E-A que proponemos tampoco se puede limitar a textos más fáciles de procesar (de ficción, de lenguaje descriptivo, etc.). Será imprescindible procesar textos argumentativos o evaluativos, donde el lector oyente se enfrentará con problemas tanto a nivel de la oración como del texto en su totalidad.

En efecto, se debe distinguir, como lo hace Cummins (1981), las destrezas básicas comunicativas e interpersonales de la capacidad lingüística cognitiva-académica. Mientras que el lenguaje práctico (dependiente del contexto) es importante en los inicios de la adquisición de una lengua, la competencia en el procesamiento del lenguaje teórico (relativamente independiente del contexto) es necesaria para un óptimo rendimiento académico: y es, en consecuencia, un objetivo primordial de la enseñanza secundaria.

O'Malley & Chamot (1983) definen la frontera entre estas dos clases de lenguaje, y también cuál es el nivel de

competencia lingüística necesario para lograr objetivos cognitivos. Para ello se refieren a la taxonomía de Bloom (1956). Los tres primeros niveles de ésta -conocimiento, comprensión, y aplicación- son paralelos a las funciones lingüísticas de recordar, recombined, y comunicar; y permiten toda clase de interacción social. Los niveles más avanzados -de análisis, síntesis, y evaluación- corresponden a los procesos lingüísticos de informar, generalizar, y juzgar. Estos son los procesos implicados en el procesamiento de contenidos; en estos niveles el discente adquiere información nueva (leyendo o escuchando) y la aplica a tareas académicas. Plantea hipótesis y saca conclusiones, y las expresa formalmente (oralmente o por escrito). También evalúa la precisión, validez, y aplicabilidad de sus fuentes de información y utiliza determinadas convenciones retóricas al comunicar su juicio a otras personas.

Relacionando todo esto con la clasificación de Trim de la competencia lingüística en una LE en cinco grados⁴ -ratificada por el Consejo de Europa (1984)-, se podría pensar que el procesamiento de contenidos empezará a ser cómodo sólo a partir del 3^{er} nivel. En todo caso, a priori parece difícil pensar en esta actividad si no existe como mínimo el 2º. El único caso mínimamente documentado que conozco en el contexto LE se llevó a cabo (en la Universidad

⁴ "Transicional", "Umbral", "Competencia General Básica", "Avanzado" y "Grado Profesional Absoluto".

Libre de Berlín) con discentes que tenían previamente "por lo menos 6 años de aprendizaje de la lengua inglesa ... o una experiencia equivalente" (Brinton et al., 1989:33).

Naturalmente, impartir contenidos no-lingüísticos a través de la LE (con lenguaje académico) podría exigir también para el docente una mayor preparación lingüística (y del contenido objeto de estudio)⁵. Según su personalidad y formación previa, esto se puede convertir en un estímulo intelectual, o bien en una dificultad prohibitiva⁶.

1.2.2 Materiales didácticos

Mucho más prohibitivo aún es el problema de materiales (fuentes de información, etc.). Para que los alumnos pudieran elegir entre temas, fuentes de información, etc. (cosa que a priori parece importante), se precisaría una disponibilidad inmediata de una amplísima gama de información (tanto en su forma como en su contenido). Y los profesores se verían obligados a invertir una gran cantidad de tiempo en la búsqueda, adaptación y desarrollo de los materiales, a menos que un equipo se pudiera dedicar exclusivamente a este trabajo. Los problemas prácticos de

⁵ Aparte de una posible necesidad de la colaboración de otros seminarios, coordinar con ellos, etc..

⁶ Sería interesante conocer la opinión al respecto de un buen número de compañeros. Sin contar con la disposición favorable del profesor, ningún sistema de E-A podría convertirse en un hecho real y positivo.

la realidad cotidiana impiden con frecuencia la implementación de un cambio teóricamente prometedor.⁷ Además, sería ingenuo pretender negar la comodidad que proporciona el consabido "libro de texto". Afortunadamente, los sistemas informatizados de CD-ROM (sobre todo las "enciclopedias electrónicas") podrán ofrecer, en un futuro muy próximo, una solución bastante efectiva a este problema.⁸

1.2.3 Curriculāres

Otro problema distinto, de naturaleza más curricular, es lo que se puede entender por "contenido". Brown & Yule (1983) lo denominan "topic" ("tema"); para ellos se trata de "una noción preteórica muy atractiva". La palabra "preteórica" es sintomática de que no se ha definido el concepto de "topic" con exactitud. Los "contenidos" se definen por el significado, y no la forma; cualquier lingüista sabe lo escurridizo que es el concepto de "significado". Aparte de esto, si bien es difícil que se cuestione la selección de items lingüísticos en un diseño curricular formal (centrado en las formas lingüísticas), la elección de contenidos puede parecer mucho más subjetiva y podría suscitar polémica por motivos políticos, ideológicos,

⁷ Siguiendo la "jerarquía de necesidades" de Maslow, la satisfacción producida por unos resultados no compensa los obstáculos a superar para obtenerlos (Everard & Morris, 1985).

⁸ V. apartado 4.6.3.

religiosos, morales, etc..⁹

También existe un error potencial (en el cual procuraré no caer personalmente): se trata de una incoherencia teórica entre el diseño curricular y la metodología, que proviene de confundir los medios con la finalidad. Los contenidos pueden quedar relegados a un papel instrumental (lingüístico), siendo únicamente una manera de emplear la lengua más que una finalidad por sí mismos. Entonces, típicamente, el profesor escoge un texto con la finalidad aparente de que los alumnos se interesen por el contenido temático del texto; pero el verdadero motivo de seleccionar ese determinado texto es el de mostrar ejemplos contextualizados de ciertas formas lingüísticas.

1.2.4 Adquisición y uso de la LE

Finalmente, es preciso analizar lo que implica el procesamiento de contenidos en una LE. Generalmente, esta actividad partirá de la comprensión de un "input" textual (de información no-metalingüística); y se completará con la producción de algún "output" (resultante del procesamiento).

⁹ Sin embargo, y a pesar de todos estos problemas, White (1988:65) afirma -con razón- que la categoría de "topic" suele ser utilizada en la mayoría de programaciones, independientemente de que sean estructurales o semánticas; aunque desconoce diseños curriculares basados principalmente en el "topic".

Pensemos, primeramente, en la comprensión del input textual. ¿Hasta qué punto influyen a) la competencia lingüística, y b) el conocimiento del tema en sí? Por ejemplo, ¿se podría estudiar un texto inglés de historia sin un conocimiento o dominio previo del tiempo verbal "Pasado Simple"? No se puede responder a esta pregunta actualmente, porque se desconoce la naturaleza (y el grado) de la interdependencia entre el subsistema lingüístico-textual y el ideacional¹⁰. Se sabe que para comprender una información (oral o escrita) utilizamos la deducción lingüística y la no-lingüística, pero no se sabe en qué proporción, ni para qué tipo concreto de texto. Por lo tanto, no podemos predecir con seguridad las dificultades que surgirán para la comprensión de un determinado texto (aunque sea posible comprobar a posteriori que se ha comprendido ese texto).

Pues bien, si el discente consigue descifrar el significado del texto, para Krashen¹¹ (entre otros) automáticamente ya ha adquirido algo más de la Ln. Pero ¿esa adquisición le permite la producción de un output basado en el procesamiento efectuado? Además, para razonar sobre el contenido del texto, probablemente necesitará utilizar algún lenguaje que no esté presente en él. Precisamente en las tareas de producción del output, se depende más del componente de la forma lingüística que en las de comprensión del input. Por eso Krashen (para mantener la coherencia de

¹⁰ v. p. 45.

¹¹ 1980, 1982, 1984, 1985.

su modelo) no tuvo más remedio que aconsejar no preocuparse excesivamente por el output. Todas estas consideraciones exigen definir el papel del input y del output en el diseño (y en el sistema de evaluación) de una E-A basada en el procesamiento de contenidos.¹²

1.2.5 Algunas posibles soluciones

En apartados posteriores de esta tesis, se intentará aportar soluciones a los puntos problemáticos expuestos en 1.2.4; pero se pueden mencionar ya algunas posibilidades, a título ilustrativo.

En cuanto a la competencia previa en la LE que requiere el discente para poder realizar un aprendizaje mediante la EMC, es razonable pensar en el "diseño curricular proporcional" de Yalden (1983).¹³ En la primera fase de aprendizaje de la LE, predomina el componente estructural. Se accede posteriormente a una segunda fase con predominio del componente funcional. Superadas estas fases, ya se puede iniciar la fase instrumental (la lengua pasa a ser una herramienta para conseguir objetivos no-lingüísticos). Pero si a pesar de todo se decide realizar una EMC con discentes cuya competencia en la LE es más limitada, hay maneras de compensar esa carencia.

¹² V. apartados 2.3.1, 2.3.3, y 3.7.2.

¹³ V. también p. 19-20.

Por ejemplo, se puede reducir la ansiedad debilitadora del alumno procurando su interés por el mensaje, no excediéndose en la corrección de errores, y evitando pedir rendimientos prematuros, sobre todo en la producción ("output"). Aunque un alumno utilice la L1 para explicar a sus compañeros una información obtenida de una fuente de LE, puede sentirse satisfecho de haber podido acceder a esta información y proporcionarla a otras personas.¹⁴

También es muy importante un tratamiento acertado de los conceptos: tanto Bruner (1975) como Ausubel (1985) opinan que a través de unos conceptos adecuados, cualquier persona de cualquier edad puede asimilar cualquier información verbal.

Pasando a un plano más puntual, Carrell & Eisterhold (1983:566-7) sugieren algunas posibilidades para reducir la interferencia lingüística (dificultades originadas por una competencia lingüística insuficiente) en la lectura. Entre ellas, una manera ingeniosa de controlar vocabulario, estructura y contenido: el "Enfoque de Experiencia con el Lenguaje" de Rigg (1981)¹⁵, cuya técnica básica consiste en preparar textos 'manejables' usando las ideas y las propias palabras de los alumnos.

¹⁴ Lo digo a sabiendas de que, para muchos profesores de LE, la presencia de la L1 en su clase constituye un fenómeno negativo a evitar.

¹⁵ "Language Experience Approach" (LEA).

Según Krashen (1981:23), limitar un input extenso a un solo tema o a un solo autor ("narrow input") no solamente es más eficaz para adquirir la Ln, sino que incrementa la comprensión del lector oyente al acceder repetidamente a un mismo esquema cognitivo, reajustando y ampliándolo. De todas formas, es evidente que cuando el lector cuenta con un esquema cognitivo previo del contenido, automáticamente aumenta su comprensión del texto.

Otra posibilidad es la de desarrollar materiales según las ideas de Paulston & Bruder (1976); textos referidos a un marco local y con vocabulario especializado: podrían ser periódicos, panfletos, prospectos, etc. producidos por los alumnos o entidades locales, y referidos a cosas o lugares de interés local. O bien guías de viaje, o artículos del estilo *National Geographic* referidos, p. ej., al lugar donde viven los alumnos.

1.3 Descripción y análisis evaluativos de estudios anteriores

1.3.1 Evolución de la E-A de Ln

Hasta hace unos 20 años, la E-A de Ln se dirigía exclusivamente hacia un dominio formal (de las formas lingüísticas) de la misma. Los debates al respecto eran simplemente en torno a cómo lograr (y medir) este dominio formal, y las diversas respuestas se traducían en 'métodos' influenciados por los paradigmas lingüísticos o psicológicos del momento. No es necesario describir aquí estos 'métodos', que tenían en común la regulación premeditada del desarrollo de la competencia lingüístico-textual mediante diversas simulaciones de un comportamiento lingüístico. Era una visión limitada y artificial; había que empezar a plantearse qué enseñar (y no tanto cómo enseñar); es decir, el diseño curricular y su contenido (más que la metodología en sí).

El componente esencial que faltaba era el significado. La lengua es un instrumento de expresión que nos permite intercambiar diversos tipos de información. Una visión del lenguaje basada en esta propiedad instrumental es más holística, y es la base del Enfoque Comunicativo. Ahora comprendemos que no se pueden estudiar el significado y la forma por separado; comprender la relación entre forma y contenido es la llave que permite usar una lengua de manera eficaz.

1.3.2 Primeras propuestas de EMC

Cuando se procesa información conceptualmente compleja, es especialmente importante la relación forma-contenido. Por eso el Comité Bullock recomendó, en su famoso informe (1975), que incluso la enseñanza de la L1 se debería integrar con todos los aspectos del currículum escolar: así surgió la expresión de "language across the curriculum".¹

En el caso de una SL, especialistas de cierto prestigio seguían una línea parecida. Ya en 1972 Wilkins escribe (p. 182):

La necesidad de utilizar una lengua se puede crear dirigiendo la atención de los alumnos, no a la lengua en sí, sino a otra cosa que se aprende a través de esa lengua.

Plaister (1974) y Mohan (1976) se centraban en esta posibilidad y la siguen desarrollando. Burt & Dulay (1981) destacan la necesidad de subordinar la forma lingüística al contenido temático enseñando la Ln a través de materias científicas, artísticas, etc.. Abbott (1987) resalta más el beneficio práctico de asimilar una información y unos conceptos útiles por su propio derecho además de aprender (simultáneamente) una lengua. Long (1984:33) propone

un proyecto de desarrollo curricular... que introduzca materiales y actividades de lengua basados en 'tareas' (problemas complejos) y referentes a las áreas de contenido del currículum escolar...

Explica que estas actividades 'basadas en tareas' implican

¹ v. p. 52.

a profesores y discentes en un intercambio de información desconocida como mínimo por una de las dos partes al comenzar la transacción, además de producir la 'negociación' de significado que facilita al discente un input comprensible en la Ln. Actualmente, la mayoría de investigadores piensan, como Krashen (1982) y Cummins (1981), que es esta negociación precisamente lo que más favorece la adquisición de una Ln.

En cuanto al caso de una LE, Bartley (1971:cap.III) se refiere a las escuelas especiales de idiomas en la U.R.S.S., donde se combinan clases especiales de lengua inglesa para la corrección formal con la enseñanza de materias (p. ej. geografía) para aumentar la fluidez.

Ya en los últimos siete años se producen acontecimientos que van concretando todas estas ideas. Aparece el modelo para la enseñanza de Ln de Brumfit (1984), integrando lengua y contenido, destrezas comunicativas y académicas; y aún llega más lejos (p.22):

se ha comprobado el considerable potencial de relacionar el aprendizaje de lenguas con el desarrollo conceptual general.

Más recientemente, O'Malley & Chamot (1987) han desarrollado el "enfoque cognitivo-académico de aprendizaje de lenguas" ("CALLA") que proporciona una adquisición del lenguaje académico inglés a través de la enseñanza de contenidos de

ciencias, matemáticas, y ciencias sociales.²

1.3.3 La EMT y su relación con la EMC

Más importante aún es el "Communicative Teaching Project" dirigido por Prabhu (1987) en la India, porque se trata ya de una experiencia práctica que se ha realizado (a una escala relativamente grande) y ha dado unos resultados, medidos y analizados con cierto rigor. Prabhu proponía que el discente desarrollara su competencia gramatical a través de 'tareas' que creaban las condiciones necesarias para procesar el significado, excluyendo toda regulación premeditada y/o explícita de la adquisición de la competencia morfosintáctica, así como simulaciones lingüísticas artificiales.

El discente abstraía las estructuras gramaticales a partir de las muestras de la Ln, no tanto porque se encontrase con muchas muestras del mismo tipo, sino más bien por la atención intensa al significado de los textos (orales o escritos). Esta preocupación por el 'mensaje' (la información) era provocada por la naturaleza de la tarea; el alumno siempre precisaba de la información para resolver

² Pero el CALLA está pensado para el estudiante LEP (Limited English Proficiency). Es un estudiante que vive en los E.E.U.U. y por lo tanto tiene que integrarse en el sistema educativo norteamericano, limitado no obstante por su competencia en lengua inglesa. El CALLA se propone sacar a este estudiante cuanto antes de los cursos de inglés como SL para que pueda participar en los mismos cursos que aquellos cuya L1 es la inglesa.

algún problema planteado.³

Prabhu describe detalladamente la experiencia del CTP; y la última sección es una evaluación científica de los resultados encargada a Beretta & Davis.⁴ Estos expresan su

apoyo provisional a la afirmación del CTP de que la construcción de la competencia morfosintáctica se puede producir al centrarse exclusivamente en el significado. (Prabhu, 1987: 151)

Es una evaluación alentadora porque corrobora una premisa central de cumplimiento necesario para la validez de la EMC⁵. De hecho, constituye el factor de semejanza entre la EMC y la Enseñanza Mediante Tareas (EMT)⁶, modalidad de la que la experiencia de Prabhu se considera prototípica.

La importancia de la EMT para esta tesis estriba en este factor común con la EMC. La diferencia entre las dos modalidades es que en la EMC la categoría determinante en el diseño curricular es el contenido, mientras que en la EMT es la tarea. En la EMC el discente integra los conceptos de un contenido temático en su base de conocimientos. En la EMT su

³ Es importante distinguir entre este concepto y, por ejemplo, los cursos de E.S.P. ("Inglés para Fines Específicos") o E.A.P. ("Inglés para Fines Académicos"), destinados a discentes que poseen previamente una competencia gramatical de nivel, como mínimo, intermedio (y más bien mayoritariamente, avanzado). El objetivo de estos cursos no es el de desarrollar la competencia morfosintáctica, sino únicamente familiarizar a los estudiantes con el lenguaje de una determinada área de actividad humana.

⁴ Personalmente, no conozco más intentos de medir (a gran escala) los resultados obtenidos frente a sistemas previos; pienso que esto es un paso conveniente (aunque costoso y complicado) para consolidar definitivamente esta y cualquier otra nueva modalidad.

⁵ "Content-Based Teaching".

⁶ "Task-Based Teaching".

cometido es generalmente resolver un problema planteado, para lo que necesita de una determinada información (no-lingüística); pero no suele haber un hilo conceptual que relacione las tareas entre sí.

La modalidad de EMT se ha experimentado en muchas partes del mundo. Ribé (1987:567,706) menciona experiencias p. ej. en Malaya, India, Australia, Escocia y Cataluña; casos donde una programación entera se ha basado en "tareas". También señala las universidades de Lancaster y Hawaii como centros de experiencia e investigación en esta materia. En Cataluña, muchos han trabajado con la EMT para enseñar una LE⁷; Casañas, Ravera, Ribé, Vidal (en la Enseñanza Media) y Rodríguez (en la E.G.B.) han logrado un trabajo de calidad y han difundido la experiencia en publicaciones, jornadas, congresos, etc.⁸.

Por lo general han practicado la versión denominada "Project-Work", consistente en 'macrotareas' que explotan la participación y creatividad de los alumnos. Estos trabajan en grupos, ayudados y orientados por el profesor, sobre diversos aspectos (no-lingüísticos) de un tema amplio, y aportan una producción (a veces muy personalizada) al resto de la clase. El tema (y la aproximación personal del alumno a él) proporcionan la motivación principal, junto con el

⁷ Indudablemente más comprometido que una enseñar una SL, como hacía Prabhu.

⁸ V. bibliografía.

aspecto cooperativo del trabajo en equipo. Sin embargo, no se pretende premeditadamente la asimilación de una determinada estructura de conocimientos, y en esto se diferencia de la EMC.

Aparte de los trabajos mencionados, la publicación científica *Comunicación, Lenguaje y Educación* dedicó su primer monográfico (1991) a la EMT: "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". El Departament d'Ensenyament ha publicado unidades didácticas de EMC como prototipos de "crédito" común y variable a impartir en la ESO, elaboradas por Aguilar & Ferran (1988) y Baiges & Armengol (1990).⁹

Queda claro que la EMC y la EMT son versiones distintas de un mismo enfoque, el Comunicativo (mientras que el "Project Work" es un determinado tipo de EMT). Comparten el rasgo principal de este enfoque; el diseño curricular se basa, de alguna manera, en el significado (del mensaje, o información intercambiada) y no en las formas lingüísticas (estructuras morfosintácticas, etc.). El mensaje puede consistir en conocimientos, información, opiniones, sentimientos, etc..

La primera versión del enfoque comunicativo, y seguramente la más conocida y utilizada, ha sido la "Nocional-Funcional". Pero ésta se limita bastante a lo que Cummins (1981) denomina "Destrezas Básicas de Comunicación

⁹ V. bibliografía.

Interpersonal"¹⁰ y apenas contempla el aspecto que él denomina "Capacidad de Lenguaje Cognitivo/Académico"¹¹. Es lógico, porque la versión nocional-funcional fue ideada para adquirir en poco tiempo la destreza en la interacción cotidiana¹². Pero cuanto más se excluye el aspecto C.L.C/A., menos oportunidad hay de integrar la nueva lengua en la red conceptual del discente. Además, la competencia en la Ln quedaría claramente incompleta al no acceder a los 3 niveles superiores de la lengua detallados en p. 18-19.

1.3.4 Experiencias de EMC

Pero ¿cuál es la situación actual en cuanto a la EMC concretamente? Pues bien, lo primero que se puede constatar es que este sistema está mucho menos documentado (y experimentado) que la EMT el "Project-Work"; y, por supuesto, muchísimo menos que la versión "Nocional-Funcional". Sólo conozco el libro de Brinton et al. (1989), *Content-Based Second Language Instruction*, dedicado por completo a este tema (en p. 214-215 informan al lector de

¹⁰ "B.I.C.S. (Basic Interpersonal Communication Skills)".

¹¹ "C.A.L.P. (Cognitive-Academic Language Proficiency)".

¹² Aunque en algunos casos (p. ej. Munby, 1978) se intente definir con gran exactitud los contextos en los cuales el discente utilizará los elementos que adquiere de la lengua. Es un sistema diseñado pensando en situaciones como, por ejemplo, la movilidad laboral europea, etc..

algunas experiencias en diversos países).¹³ De forma esporádica, se publica algún artículo sobre algún aspecto de la EMC.¹⁴

Además, estas escasas y aisladas experiencias prácticamente no se salen del contexto de una SL. En este contexto se mueven, p. ej., en el Reino Unido, en el Canadá, o en los EEUU. El caso típico es el estudiante hijo de inmigrantes que tiene que incorporarse o integrarse en el sistema educativo de un país de habla inglesa.¹⁵ En estos casos¹⁶, la lengua inglesa es una SL y el discente convive con ella, aunque de maneras muy distintas, tanto políticamente como ideológicamente y en el plano afectivo¹⁷.

Es radicalmente distinto del caso de una LE, cuando el discente no convive habitualmente con la lengua inglesa. ¿Qué representa para nuestros alumnos la lengua inglesa en

¹³ De los tres modelos fundamentales de EMC que describen, el que denominan "Theme-Based" coincide en gran parte con la modalidad que proponemos, y cuya eficacia y validez en la práctica pretendemos comprobar.

¹⁴ Por ejemplo, el de Milk (1990), que describe cómo se prepara a profesores de distintos niveles para impartir clases de EMC a hispanoparlantes, haciéndolos pasar por el mismo proceso que estos alumnos (salvo que, en el caso de los profesores, se les imparten los contenidos en lengua castellana).

¹⁵ En el Reino Unido, este tipo de alumno está en el mismo grupo de clase que los alumnos cuya L1 es la inglesa (modelo "Mainstreaming"). En cambio, en los EEUU lo mantienen apartado, en grupos paralelos especiales compuestos de alumnos de sus mismas características (modelos "Sheltered" y "Adjunct") -v. McKay & Freedman (1990)-.

¹⁶ O bien, como en el caso de la India u otros países de la Commonwealth, donde la lengua inglesa coexiste de forma oficial con alguna lengua autóctona.

¹⁷ Pensemos p. ej. en el caso de Sudáfrica, o del Canadá, etc.

el plano político, ideológico o (sobre todo) afectivo? Nuestro intento de la E-A de una LE a través de la EMC será, que yo sepa, de los primeros; probablemente con las correspondientes imperfecciones que ello implica. Brinton et al. (1989) sólo describen una experiencia de LE (en la Universidad Libre de Berlín), y además con un nivel previo de lengua inglesa más avanzado. Está claro que para que se extienda el uso de cualquier sistema y se consolide, será preciso una amplia experimentación, documentación, desarrollo y perfeccionamiento del mismo. Pero antes hay que dar el primer paso.

1.3.5 El modelo de la "actividad": máxima aportación al resto del currículum

A pesar de la escasez de bagaje teórico y experimental sobre la EMC en el contexto LE (y la relativa escasez incluso en el contexto SL) sucede, como tantas veces, que alguna aportación importante en el campo de SL se puede aplicar total o parcialmente al contexto de LE. En este caso me refiero al modelo de la "actividad" de Mohan (1986:37-40): considero que este modelo, de una gran solidez teórica, es una consulta casi obligatoria para cualquier trabajo de EMC. Relaciona las actividades humanas y el lenguaje, surgiendo (de forma interdisciplinaria) a partir de consideraciones sociolingüísticas y pragmáticas, entre otras.

Al definir en profundidad su concepto de "actividad", Mohan desarrolla un marco para la relación lengua-contenido. Esta "actividad" consiste en una "situación de la acción" que incluye las facetas de descripción, secuencia y elección; e implica una base de conocimientos (paralela a la "situación de la acción") que incluye las facetas (igualmente paralelas) de clasificación, principios y evaluación. Mohan efectúa un análisis lógico de estas estructuras del conocimiento, y aporta abundantes ejemplos cotidianos para ilustrar su afirmación.

Clasificación, principios y evaluación son estructuras de relaciones fundamentales del conocimiento. Las clasificaciones son relaciones de inclusión por clases; los principios, relaciones condicionales; y la evaluación consiste en relaciones de valoración o estimación. Estas categorías abstractas subyacen y son transferibles a cualquier materia o contenido. Por ejemplo, clasificar es formar grupos de objetos, individuos o puntos en clases, conceptos o definiciones basándose en sus características, atributos o propiedades.

La intervención de Mohan en el Congreso S.E.A.M.E.O (1985) clarifica su modelo y aporta más ejemplos ilustrativos. Sobre todo interesa su aclaración (1986:57) sobre su marco teórico del concepto de "actividad" (relacionando lengua y contenido). Esta aclaración puede despejar algunas posibles confusiones al respecto:

No pretendo que el marco incluya todas las posibles pautas de información. No es ésta su finalidad. El objetivo es el de resaltar algunas de las principales pautas de información, o estructuras del conocimiento, que aparecen en una mayoría de materias del currículum. El marco es una imagen amplia que nos permite abordar un cometido complejo.

ACTIVIDAD

<u>Situación de la acción</u>	<u>Base de conocimientos</u>
Práctica (existe en un determinado tiempo y lugar)	Teórica (universal, sin limitación temporal)
<i>Descripción:</i> un estado A en un momento T_1 . ¿Quién, qué, dónde? ¿Qué personas, materiales, equipos, objetos o escenarios?	<i>Clasificación:</i> un estado A incluye o excluye un estado B. ¿Cuáles son los conceptos implicados? ¿Cómo se relacionan entre si?
<i>Secuencia:</i> a un estado A en un momento T_1 le sigue el estado B en T_2 . ¿Qué sucede? ¿Qué sucede a continuación? ¿Cuál es la trama? ¿Cuáles son los procesos, procedimientos o rutinas?	<i>Principios:</i> el estado A es necesario o suficiente para el estado B. Causa-efecto, medios-finalidad, métodos y técnicas, reglas, normas y estrategias.
<i>Elección:</i> los estados A y B son alternativas futuras en el momento T_1 . ¿Cuáles son los conflictos, dilemas, las opciones, alternativas, o decisiones?	<i>Evaluación:</i> el estado A es preferible al estado B. ¿Qué valores y criterios son adecuados? ¿Qué es lo que se cuenta como 'bueno' o 'malo'? ¿Qué motivos típicos existen para escoger un objeto o un tipo de acción antes que otro? ¿Cuáles son los objetivos y la intención?

Afirma que lo que queda por explorar es la incidencia relativa de la inferencia o deducción lingüística y no-lingüística del individuo al interpretar distintos tipos de

lenguaje. La tarea que le corresponde al profesor de lengua es la de planificar las actividades de desarrollo lingüístico. Este modelo, que tendremos en cuenta en todo momento, es prácticamente una ampliación de la taxonomía de Bloom (1956) según la interpretan O'Malley & Chamot (1987)¹⁸, por lo que se podrá comprender su importancia para el tema que tratamos.

También es interesante el análisis que hace Mohan (1986:8-9) de experiencias de EMC ya realizadas al escribir su libro. Hay¹⁹ que señalar que su propio modelo ha sido aplicado. Early, Thew & Wakefield (1985) lo han convertido en una guía (una especie de manual) para la enseñanza del inglés como SL "across the curriculum"¹⁹: les agradece algunas ideas prácticas. Además, Arnott, Coulter, Katz & Vanwel (1986) han desarrollado materiales para el aula a partir de ciertos aspectos del modelo (según relata el propio Mohan).²⁰

1.3.6 La EMC en Cataluña

La situación actual en Cataluña es la de un creciente (y reciente) interés por parte de algunos profesores y

¹⁸ v. p. 18-19.

¹⁹ Expresión utilizada desde el informe Bullock, 1975 (v. p. 52).

²⁰ En una comunicación en la Universidad de Lancaster (nov. 1989), Ellen Cray, profesora agregada de Carleton University (Ottawa) colaboradora de Mohan, explicó que en el Canadá se sigue desarrollando con entusiasmo la EMC (especialmente Mohan): y que la dificultad a solucionar actualmente es el mecanismo de elección de los contenidos.

formadores. Ya en 1990 y sobre todo en 1991, después de 5 años de investigación y experiencia personal en este tema, pude asistir a varios seminarios y comunicaciones (bastante concurridos)²¹ sobre el mismo, y sobre temas afines²². También se impartió (julio 1991) un curso de postgrado en la Universitat Politècnica de Catalunya, donde se incluye además la EMC en el programa de postgrado para profesores de lengua inglesa (enero - diciembre 1992)²³.

En 1991, comenzó a trabajar un seminario -cuyos participantes han decidido continuar indefinidamente- en el I.C.E. de la Univ. Autónoma (Barcelona). El objetivo explícito de este seminario (en el cual he realizado una comunicación) es el de estudiar la posibilidad de llevar a cabo esta modalidad de docencia dentro de la inminente Enseñanza Secundaria Obligatoria.²⁴ Coincide, pues, con el objetivo de esta tesis, aunque sus integrantes no contaban (al menos hasta 1992) con experiencias prácticas en el aula.

²¹ De C. Chaudron (*AEDEAN*, diciembre 1989 y *1er. Congrés Internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres*, febrero 1991) y M.A. Snow (Instituto de Estudios Norteamericanos, febrero 1991), entre otros. En febrero 1993 (*APAC ELT Convention*), de M. A. Liegel (Jefe de Estudios del I.E.N.) y R. M. Torras (aplicación a la nueva enseñanza primaria).

²² Por ejemplo, de R. López (Presidente de la Asociación de profesores de Inglés de Galicia): "La Enseñanza del Inglés a través de otras Asignaturas" ("*Teaching English through other Subjects*"), *I Congrés Internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres*, febrero 1991.

²³ Dentro de la asignatura de Diseño Curricular.

²⁴ La circular que convocaba a los interesados se refiere explícitamente al Proyecto Curricular de la Reforma y afirma que "La posibilidad de enseñar en inglés otras asignaturas obligatorias se puede tener en cuenta ... [sobre todo en] créditos optativos, interdisciplinarios, de refuerzo o de mantenimiento".

Esta última observación se puede generalizar al resto de Cataluña²⁵.

²⁵ Sólo conozco (aparte de las mías) las experiencias de la Dra. F. Rodríguez (directora de esta tesis), a pesar de mi lógico interés por informarme de otras posibles experiencias.

1.4 Resumen y conclusiones

La justificación de la propuesta de EMC se basa en dos argumentos¹: a) que este tipo de modelo representa una actualización lógica y natural en la evolución del aprendizaje de Ln (v. apartado 1.4.1), y b) que ofrece posibilidades claras de potenciar la consecución de objetivos educativos de nuestro nuevo sistema educativo, tanto dentro del área (común y obligatoria) de Lengua Extranjera, como referido al currículum en su totalidad, en sus diversos grados de concreción (v. apartado 1.4.2).

1.4.1 La EMC dentro de la evolución de la E-A de Ln

La evolución de la E-A de Ln experimentó un importante cambio paradigmático en la década de los 70, debido ante todo a las deficiencias y carencias observadas en los modelos anteriores de E-A, basados en las formas lingüísticas de la Ln objeto de estudio:

-Una visión limitadora y deforme del lenguaje como objeto abstracto y descontextualizado, con una naturaleza jerárquica y componencial (compuesto de 'piezas', como si fuera una máquina); y limitada a la oración como unidad máxima de significado. Se creaba la falsa impresión de que

¹ El marco teórico de la propuesta se derivará directamente de estos mismos argumentos.

la forma lingüística determina el significado transmitido por el lenguaje (justamente al contrario de la realidad).

-Esta visión conducía a una metodología igualmente limitadora y deforme, en la que el estudio intensivo de las formas lingüísticas sólo permitía un input textual muy reducido en cada sesión (pequeñas muestras de significados). Se manipulaban las 'piezas' del lenguaje preanalizadas, apoyándose en generalizaciones gramaticales excesivamente simplificadas; y siguiendo también unos pasos estrictamente predeterminados, a veces incompatibles con la "ruta natural" de adquisición de la Ln del discente.

-La metodología descrita respondía a unos objetivos igualmente limitados y deformes. La finalidad de la manipulación de las 'piezas' era que el discente acumulase un repertorio o inventario de formas lingüísticas mediante la mera imitación de un modelo lingüístico (el hablante 'nativo'). En definitiva, se imponía un comportamiento preestablecido y además prácticamente imposible de conseguir, por definición.

Se trataba de modelos de E-A orientados hacia un producto o unos resultados determinados. La supuesta recompensa de los esfuerzos del discente era que quizás, en alguna ocasión, podría llegar a utilizar las formas manipuladas, en una situación comunicativa real. Era un aprendizaje laborioso 'por si acaso'...; una inversión a largo plazo con una rentabilidad hipotética. Actualmente sería difícil justificar la inclusión de esa E-A en el

currículum del sistema educativo.²

El nuevo paradigma, el aprendizaje de Ln basado en el significado, surgió al darse cuenta de que no se aprende una lengua para hablar o leer o escribir acerca de esa lengua, ni tampoco porque deseamos imitar sus formas, sino para hablar y leer y escribir acerca del mundo que nos rodea. Es el significado el que genera y determina la forma lingüística.

La primera consecuencia fue la creación del método Nocional-Funcional (llamado "comunicativo"); en el cual, sin embargo, las funciones del lenguaje se consideraban simplemente como 'actos retóricos', realizados a través de "exponentes" de la Ln. Seguía siendo un inventario que había que manipular y dominar, aunque en este caso no se tratase de formas lingüísticas, sino de esos exponentes funcionales de la Ln, que supuestamente daban más sensación de 'inmediatez' comunicativa al discente. Y lo más importante: se seguía intentando anticiparse a un posible futuro uso 'real' de la Ln³ ("adquiere estos exponentes por si acaso tienes ocasión de usarlos alguna vez...").⁴

² Aunque entonces no se cuestionaba esta inclusión, quizás porque ya se consideraba positivo el poner al alcance de todos lo que antes sólo había tenido una minoría privilegiada: el conocimiento de una(s) Ln.

³ Encontramos en Munby (1976) el ejemplo más extremado de este intento de anticipación, de una complejidad sorprendente.

⁴ En el caso de la lengua inglesa, se puede incluir también en esta categoría las modalidades de E.S.P. y E.A.P. ("Inglés para Fines Específicos" e "Inglés para Finalidades Académicas"), con la única diferencia de que se anticipa el uso de unas determinadas funciones de

A mediados de los años 70, el lingüista Halliday realizaba un análisis más profundo y certero de la naturaleza del lenguaje como sistema conformado por la interacción de 3 subsistemas: el ideacional, el interpersonal, y el lingüístico-textual. El individuo tiene una idea (componente ideacional) que expresa a otra(s) persona(s) (componente interpersonal) a través de un código (componente lingüístico-textual). La interrelación entre los tres componentes (o subsistemas) es orgánica: no se pueden separar. Es una visión opuesta a la anteriormente mencionada del lenguaje como 'máquina' compuesta de 'piezas'. Ahora bien, el proceso comunicativo arranca siempre del ideacional, y depende de éste para su cohesión y coherencia⁵.

Así, pues, los enfoques anteriores de E-A de Ln se habían centrado sólo en el componente lingüístico-textual (formas lingüísticas) o como mucho en el interpersonal y/o lingüístico-textual (método Nocional-Funcional): no se pueden considerar "comunicativos", ni estaban basados en el significado del lenguaje, que se apoya en una interacción de los 3 subsistemas a la vez.

En la década de los 80, en función de este tipo de análisis, sí surgió ya un enfoque comunicativo propiamente

la lengua relacionadas con una área específica de actividad laboral o académica.

⁵ Carrell ofrece un ejemplo muy claro y sencillo de este hecho (v. p. 91-2).

dicho. En particular, la modalidad denominada "Enseñanza Mediante Tareas" (EMT)⁶ ya se basaba en el predominio del componente ideacional como generador y elemento cohesivo del lenguaje. Esta modalidad dependía también de otra nueva e importante idea, aportada por Krashen (1980): gracias a un dispositivo interno innato, podemos desarrollar nuestra competencia en una lengua (incluyendo el aspecto morfosintáctico) simplemente centrando nuestra atención en descifrar los mensajes transmitidos a través de ella.

Respecto a la adquisición de la Ln, la EMT se fundamenta en las mismas premisas que la EMC. A nivel consciente, la tarea -que a menudo consiste en la resolución de un problema (no-lingüístico) planteado- precisa de una información expresada mediante la Ln. Esto induce en el discente una atención al significado, cuya intensidad (más que la repetida exposición a unas mismas formas lingüísticas) resulta, a nivel subconsciente, en una construcción mental selectiva del sistema de la Ln.

En el fondo, se asemeja a la adquisición "natural" (no-instruccional), con la ventaja de un control cualitativo sobre las experiencias de la lengua del discente (a través del input textual y la tarea). Además, para realizar la tarea el discente utiliza la Ln, comprobando su adquisición previa de ella; con lo cual, la recompensa observable de su esfuerzo es inmediata (no a largo plazo).

⁶ "Task-Based Teaching".

Otra equivalencia metodológica importante (EMT-EMC) es el protagonismo del procesamiento de textos de Ln (orales o escritos), al extraer, utilizar y/o evaluar la información que contienen. Se incluye, pues, el elemento de morfosintaxis del texto (no sólo de la palabra o de la oración); la estructura ideacional del texto; la cohesión y coherencia del texto; y el procesamiento "descendente"⁷. Sobre todo, se abarca no sólo la función comunicativa del lenguaje, sino también su función cognitiva; a través del lenguaje pensamos, resolvemos problemas y adquirimos conocimientos. La presencia de esta función es mayor en la EMC.

La experiencia más prototípica de EMT fue el "Communicative Teaching Project" de Prabhu (1986); siendo además la única experiencia, a una escala relativamente grande, sometida a una evaluación científica relativamente rigurosa (comparativa, frente a otras modalidades de E-A). El resultado de esta evaluación verifica provisionalmente la hipótesis de que el discente puede construir la competencia morfosintáctica prestando atención exclusivamente al significado de muestras de la Ln.

En Cataluña, se han realizado procesos de EMT (esporádicos, pero documentados, aunque sin evaluación científica) para la E-A de LE (no de SL como en el caso de Prabhu). La programación se ha basado en tareas de

⁷ v. p. 92.

resolución de problemas planteados, y quizás mayormente en la 'macrotarea de expresión creativa' denominada "Project Work". Por lo tanto, esta EMT se ha percibido casi exclusivamente como una manera óptima de adquirir la LE mediante su uso instrumental. La diferencia primordial entre esta EMT y la EMC que proponemos estriba en que, por lo general, no se ha pensado en el conjunto de tareas (interrelacionadas) ni en el desarrollo cognitivo simultáneo del discente.

1.4.2 Idoneidad de la EMC para el nuevo sistema educativo

Tal como indica el título de esta tesis, su objetivo es proponer (y experimentar) un modelo de E-A para el área curricular de "Lengua Inglesa" de la ESO. Es conveniente que la actividad de E-A desplegada en ella esté en consonancia con el resto del correspondiente currículum: sólo cumpliendo esta condición se podrá justificar plenamente su presencia como parte obligatoria del mismo. Y más aún en Cataluña (y otros casos similares), donde el estudio de al menos 3 lenguas (catalana, castellana, y la LE) ocupará como mínimo el 32% del espacio curricular común y obligatorio (Dept. d'Ensenyament, 1991:18).

Los objetivos generales de la ESO difieren de la anterior 'acumulación de información', en la que el alumno era percibido como una especie de recipiente vacío que había

que llenar de datos. Ahora desempeñará el papel de individuo razonador que se beneficia al poder construir sus propios conocimientos. Para esta construcción, necesita unas herramientas y la capacidad de usarlas. En este sentido, algunos objetivos primordiales de índole psicocognitivo coinciden con los del modelo de E-A aquí propuesto:

- el desarrollo de destrezas y procesos cognitivos (transferibles a gran parte del currículum)
- la capacidad del pensamiento conceptual (abstracto), promovido especialmente por los conceptos inclusores, mediante conceptos estructurales, funcionales, de contenido, y de procedimiento (planificación inteligente)
- la capacidad de establecer interrelaciones dentro de la red conceptual autoestructurante
- la capacidad de comprender y expresar los conceptos a través del lenguaje

Efectivamente, según Ausubel (entre otros), la edad de los 12-16 años representa una etapa clave del desarrollo mental, cuando la mente sincrética del individuo evoluciona hacia el pensamiento conceptual, y éste llega a ser capaz de aprender mejor a partir de la experiencia verbal que de la concreta. Este modo de pensamiento no se desarrolla transmitiendo información, sino reaccionando ante los significados, procesándolos, evaluándolos, y creándolos. Y se expresa a través del "Lenguaje Cognitivo-Académico"⁸, que se adquiere mayormente en el entorno escolar o académico, y que facilita y guía el pensamiento científico⁹.

⁸ En contraposición al de la "Comunicación Básica Interpersonal".

⁹ Permitiendo la descripción precisa de lo observado, la especulación sobre estructuras, relaciones causa-efecto, métodos y finalidades, la percepción exacta de similitudes y diferencias, etc..

Precisamente en la EMC, tal y como la proponemos (siguiendo en parte a Mohan), se integra el lenguaje en la red conceptual a través de estructuras de conocimiento claramente identificadas y transferibles a gran parte del currículum, y de las destrezas y procesos cognitivos relacionados con estas estructuras de conocimiento. Es muy probable que, como piensa Breen, al tener que aplicar destrezas, habilidades, y procesamiento del lenguaje a través de un código (lingüístico) menos familiar, el discente llegue a ser más consciente de estas habilidades, y prestar más atención tanto a las maneras de aplicarlas como a las dificultades inesperadas que surgen al hacerlo. A continuación, en el marco teórico de esta EMC (apartado 2), se expone cómo se podría inducir todo esto.

1.4.3 Dificultades previsibles para la EMC

Antes de llevar a cabo un proceso de EMC en el aula, se pueden señalar y/o prever diversos puntos potencialmente problemáticos. Los más destacables son:

- La escasez de experiencias conocidas de LE (las experiencias publicadas son de SL), sobre todo con niveles previos inferiores de competencia en la LE. La experiencia empírica analizada en esta tesis contribuye, dentro de su alcance necesariamente modesto, a paliar esta carencia.
- Las mayores demandas sobre el docente (cognitivas, quizás lingüísticas, y también en cuanto al diseño del proceso). La

superación de este posible obstáculo depende de en una adecuada disposición y formación del docente.

- La búsqueda, adaptación y desarrollo de materiales (quizás sea el obstáculo más importante). Su resolución satisfactoria requeriría una infraestructura que permitiese un acceso directo y relativamente inmediato a materiales destinados en principio a hablantes de la LE como L1. También cabe pensar en la posibilidad de equipos de especialistas dedicados a la adaptación y desarrollo de estos materiales. Si esta responsabilidad recayera exclusivamente en el docente, posiblemente se vería impulsado a seguir con la relativa comodidad del libro de texto, aun cuando la alternativa le pudiese parecer atractiva. La presencia reciente de sistemas informatizados CD-ROM será una gran ayuda, como mínimo en la búsqueda de materiales.

La propuesta y experimentación de un modelo de EMC a pesar de estos inconvenientes se debe a nuestra creencia de que el esfuerzo se verá suficientemente recompensado, merced a la sinergia de suma que se espera de este tipo de interacción entre los recursos lingüísticos y psicocognitivos del discente. Los psicólogos reconocen ya la máxima importancia de esta interacción.¹⁰

¹⁰ v. p. 13.

2. MARCO TEORICO DE LA EMC

2.1 Naturaleza de los contenidos

2.1.1 Multicurricular

La publicación del informe Bullock (1975) introdujo en la jerga educacional la expresión "language across the curriculum". Literalmente, significa que el lenguaje 'atraviesa' todo el currículum escolar. Naturalmente, se refiere más a la faceta cognitiva-académica del lenguaje, y no tanto al lenguaje de interacción social cotidiana.¹ Es un concepto que implica mucho más que 'saltar' sin más de una materia a otra.

En el proceso educacional destacan, entre otros, dos objetivos del currículum escolar. En primer lugar, se trata de que el estudiante desarrolle ciertas destrezas². En segundo lugar, adquirir experiencias y conocimientos³

¹ V. p. 18-19.

² Físicas, prácticas, creativas, imaginativas, numéricas, personales, sociales, de comunicación, observación, estudio y resolución de problemas.

³ Sobre acciones humanas, de eventos físicos, sobre objetos y localizaciones, o sobre el razonamiento humano (Alonso & Mateos, 1985:11).

(científicos, ordenados en estructuras sistemáticas) sobre ciertas áreas⁴. Así, por ejemplo, si unos alumnos diseñaran un posible sistema de tráfico alrededor de su instituto, estarían aplicando casi todas las destrezas y los conocimientos mencionados en ² y ³; y dentro del área cognitiva tecnológica (aunque no llegasen a utilizar aparatos o máquinas).

La diferencia del nuevo proceso educacional respecto a otros anteriores estriba en que se atribuye más importancia a las destrezas; y además se tiene más en cuenta las actitudes que va formando el alumno, así como sus necesidades reales e intereses. Reconocemos que un auténtico aprendizaje requiere la integración de respuestas cognitivas y afectivas por parte del discente.

En la modalidad de EMC, una de las primeras decisiones a tomar es: ¿de qué áreas cognitivas serán los contenidos? Evidentemente, cada una de ellas se caracteriza por su lenguaje específico y distinto (Heath, 1983; Wells, 1985): pero la elección de una área u otra no podrá ser condicionada por este motivo. A nivel lingüístico, no será tan importante conocer determinados lenguajes específicos como, por ejemplo, conocer los tipos de texto típicos o convencionales⁵. Se ha demostrado (Carrell, 1983:17) que el

⁴ Humana/social, moral, espiritual, estética/creativa, lingüística/literaria, matemática, física, científica y tecnológica.

⁵ Literario, poético, narrativo, argumentativo, problema-solución, etc..

conocimiento previo de estos tipos de texto potencia su lectura en Ln.

Además, las destrezas cognitivas y los procesos cognitivos son, como el lenguaje, "across the curriculum", presentes y necesarios en cualquier área de conocimientos; y son transferibles a cualquier contenido⁶ (Mohan, 1986: 67&91):

<u>Destrezas cognitivas</u>	<u>Procesos cognitivos</u>
<p>(Situación de la acción: Descripción) Observar, identificar, etiquetar, nombrar, localizar, describir, comparar y contrastar.</p>	<p>(Estructura del conocimiento: Clasificación) Clasificar, definir, utilizar definiciones operativas. Comprender, aplicar o desarrollar conceptos, definiciones o clasificaciones.</p>
<p>(Situación de la acción: Secuencia) Ordenar acontecimientos, percibir cambios con el tiempo, predecir, seguir direcciones, usar procedimientos adecuados, planificar procedimientos.</p>	<p>(Estructura del conocimiento: Principios) Explicar y predecir. Interpretar datos y sacar conclusiones. Formular, comprobar y establecer hipótesis. Comprender, aplicar o desarrollar generalizaciones (causas, efectos, medios, fines, motivos, razones, reglas, normas, estrategias, métodos, técnicas, impactos, influencias, respuestas, resultados).</p>
<p>(Situación de la acción: Elección) Tomar decisiones, seleccionar, identificar temas a debatir, reconocer problemas, generar soluciones, identificar soluciones alternativas, resolver problemas (con razonamiento práctico).</p>	<p>(Estructura del conocimiento: Evaluación) Evaluar, estimar, apreciar, juzgar y criticar. Formar, expresar o justificar preferencias y opiniones personales. Comprender, analizar y decidir sobre objetivos, valores, políticas y criterio de</p>

⁶ Al igual que la "actividad" (v. p. 38).

evaluación.

Las formas lingüísticas necesarias como soporte a estos procesos y destrezas serán las más necesarias a la hora de procesar, elaborar, o responder a los contenidos.

Otra premisa central de la EMC es que, al realizar estos procesos y/o aplicar estas destrezas, reforzamos notablemente la comprensión del discente hacia la Ln; porque su manejo de la misma es extremadamente activo e integral, implicando a la vez las diversas funciones de la mente. Así, se podrá responder a una duda respecto a la EMC que se plantea con frecuencia: "¿se está enseñando una materia, o la Ln?". Ni una cosa ni otra, sino que, a través de la relación contenido-Ln, el discente está aprendiendo a pensar y expresarse -no sólo expresarse- en la Ln.

Entonces también se distinguirá la EMC (tal y como la proponemos) de la modalidad de "Inmersión", en la cual la Ln se aprende de forma incidental o secundaria mientras se estudia una materia cuyo interés y utilidad intrínsecos justifican su conocimiento como objetivo por su propio derecho. La diferencia de la EMC frente a otras modalidades es aún más clara: utilizando la metáfora de un tren, en la EMC el procesamiento del contenido es 'la locomotora' que 'tira de' la lengua, mientras que en modalidades más tradicionales sucede a la inversa.

La naturaleza temática de los contenidos es un punto

menos importante. Existen muchas posibilidades. Brumfit (1984:34), p. ej., opina que contenidos de literatura y/o cultura de la L_n refuerzan la comprensión de la misma: es una sugerencia a tener en cuenta, aunque debatible (en parte por la dificultad de la literatura como contenido⁷). Otra idea debatible de Brumfit es que el contenido nunca debería estar disponible para el discente en su L₁ (aunque, desde luego, es un factor a tener en cuenta). Tampoco se puede rechazar la posibilidad de que la naturaleza misma de la LE constituya un contenido; de hecho, el enfoque estructural se basa en esto (pero de forma exclusiva). Rodríguez (1991:126-9) opina que en el contexto de la enseñanza secundaria, sería también una omisión innecesaria excluir los contenidos científicos y técnicos (limitándose a los humanísticos).⁸

Algunos se sienten especialmente atraídos por la idea de contenidos interdisciplinarios: Brinton et al. (1989), p. ej., sugieren un curso de ecología⁹ basado en información procedente de las ciencias naturales, económicas, y la política, antropología e ingeniería. También se pueden

⁷ Debido a las continuas alusiones y referencias (explícitas, pero sobre todo implícitas) a esquemas cognitivos de una cultura específica, parcialmente desconocida para el lector de L_n, tal y como indica Carrell (1984).

⁸ Aunque los contenidos científicos/técnicos podrían requerir un esfuerzo mayor de preparación previa por parte del docente de LE, y/o una labor interdisciplinaria con otros Seminarios del centro. Concretamente, afirma (refiriéndose a los entonces llamados Institutos de Bachillerato): "La EMC debería incluir temas sociales, geográficos, históricos, y de ciencias naturales en el BUP, pasando a temas políticos y científicos en el COU."

⁹ *Critical Thinking, Critical Choices* (Aebersold, Kowitz, Schwarte & Smith, 1985).

clasificar las posibilidades por áreas de conocimiento o experiencia.¹⁰ O bien partiendo de las actividades básicas en cualquier comunidad humana, de las cuales Mohan (1986:105) propone esta relación:

1. proteger y conservar vida y recursos
2. producir, intercambiar y consumir mercancías y servicios
3. transportar mercancías y personas
4. comunicar datos, ideas y sentimientos
5. proporcionar educación y/o formación
6. proporcionar recreo para el ocio
7. organizar y gobernar
8. expresar impulsos estéticos y espirituales
9. crear nuevas herramientas, técnicas e instituciones

Otra sugerencia con muchas posibilidades es la de Hutchinson¹¹: ampliar el conocimiento del mundo introduciendo una "dimensión internacional" en el aula de secundaria a través de la EMC (actualidad/relaciones internacionales¹², etc.). Por último, otra posibilidad que creo bastante adecuada es la del "crédito obligatorio" anunciado¹³ para el último curso de la ESO: "Reflexión Ética". De todas formas, queda claro que el problema no consiste en encontrar opciones válidas, sino en elegir las

¹⁰ V. p. 52.

¹¹ V. p. xi.

¹² Muchas universidades británicas, al igual que la de Lancaster, incluyen actualmente en sus planes de estudios la licenciatura en relaciones internacionales (de creación relativamente reciente). El Príncipe de Asturias está cursando actualmente un Máster en esta especialidad (Georgetown University, Washington).

¹³ En 1991, por el entonces ministro de Educación y Ciencia (J. Solana), a través de TVE1.

más acertadas según las circunstancias específicas.¹⁴

Los alumnos no parecen conceder excesiva importancia a la cuestión de "¿qué tema ...?". Recuerdo, en mis primeras experiencias en el aula con la EMC, lo que sucedía cuando sondeaba esta cuestión a cada grupo. De entrada, existía una gran división de opiniones al respecto (era imposible encontrar un solo tema solicitado tan siquiera por la mitad del grupo). Después, incluso sectores que habían solicitado un tema con cierta vehemencia no mostraban interés por este mismo tema al cabo de un tiempo relativamente corto.¹⁵ Tampoco me ayudaba mucho observar qué temas o actividades se solicitaban para las "Jornadas Culturales" del instituto; en algunos casos porque era muy difícil localizar fuentes o materiales en lengua inglesa, y en otros porque el tema o la actividad no se prestaban a desarrollarlos como unidad didáctica.

Como ya mencionaba anteriormente¹⁶, no se han podido definir aún criterios temáticos que puedan intervenir en la selección de los contenidos. Personalmente no creo que esto

¹⁴ Currie (1987) presentaba una lista de opciones a sus alumnos: éstos las debatían, y el debate les llevaba a debatir además sobre otras sugerencias propias, añadiéndolas a la lista.

¹⁵ Así sucedió con "El machismo/feminismo en la sociedad" (cuya solicitud había sido motivada, al parecer, por una disputa interna puntual entre los dos sexos en el grupo). Además de esta, las propuestas más populares fueron: "El Amazonas"; "El racismo"; "La cinematografía"; "La música contemporánea"; y "La ufología". También fueron populares "La conquista del espacio", "La ecología", "La parapsicología", y "Las enfermedades de transmisión sexual".

¹⁶ v. p. 39.

se convierta en un obstáculo insuperable para el desarrollo de una EMC, pero hay que tomar alguna decisión (mejor o peor) al respecto. En cualquier caso, aunque no resulte imprescindible partir de un contexto local para empezar a adquirir las destrezas y procesos imprescindibles para el procesamiento de contenidos en una LE, como mínimo habrá que aplicar el principio pedagógico de construir siempre sobre la base previa del discente en cuanto a experiencias, conocimiento de la materia y de la LE, entorno académico ...

2.1.2 Utilidad o interés para el discente

Nadie cuestiona actualmente la importancia del factor motivación en cualquier tipo de aprendizaje; y la adquisición de una Ln es un aprendizaje que depende más aún de la motivación¹⁷. En el caso del adolescente y si la lengua es una LE (y no SL), generalmente no existe una necesidad inicial apremiante de adquirir esa lengua. Además es un proceso que requiere esfuerzo y atención, en el que una consecución satisfactoria del objetivo implica siempre un plazo relativamente largo.

Algunos investigadores en este campo se esfuerzan por conocer la incidencia de la motivación en el proceso. Los estudios de "diarios de clase" ("diary studies") -en los cuales el discente toma nota de sus impresiones personales

¹⁷ Global, situacional, o de las tareas.

durante las diversas actividades de clase- es un ejemplo de un instrumento de investigación dedicado en buena parte a esta finalidad. Es muy conocido, por ejemplo, el estudio llevado a cabo por K. Bailey (1983) del factor ansiedad (motivación negativa) utilizando esta herramienta para la recogida de datos.

Otros investigadores de gran prestigio van más lejos e integran este factor directamente en su modelo de la adquisición de Ln. Krashen (1981) lo sitúa en un primer plano central. Describe un "filtro afectivo" ("affective filter") capaz de bloquear el proceso al reducir drásticamente la receptividad del discente hacia la Ln. Si minimizamos la resistencia del filtro, Krashen afirma que aumenta la receptividad hacia la Ln; y por lo tanto la adquisición es automática simplemente con estar expuestos a ella, debido a un mecanismo natural ("Language Acquisition Device") genéticamente heredado.

Para que el 'filtro' no excluya o rechace la Ln, recomienda reducir la ansiedad debilitadora, p. ej. evitando excesos en la corrección de errores así como exigencias prematuras de rendimiento (pedir del alumno aquello para lo cual aún no está preparado). Pero ante todo, la atención del discente tiene que estar centrada en el significado del mensaje (y no en la naturaleza del código lingüístico transmisor). En esto coinciden también lingüistas como Halliday (1975:29):

el lenguaje que no integre la situación como ingrediente esencial probablemente será artificial e infructuoso.

Es además la premisa fundamental del enfoque Comunicativo, del cual la EMC es una modalidad más.

En efecto, en la EMC se cumple esta condición al centrar la atención en los contenidos. Es más, en este caso, las actividades de lengua se dan dentro del contexto del contenido. Este contexto proporciona un apoyo o soporte al significado en el mismo momento de producirse la situación comunicativa, ya sea a través de la base de conocimientos, o bien de indicios visuales, o contextuales en general. Es decir, la continuidad ideacional del contenido es una ayuda a la hora de descifrar el significado, ya que pueden intervenir las deducciones no-lingüísticas además de las meramente lingüísticas.

Así, pues, el contenido puede proporcionar una base motivacional y cognitiva para el aprendizaje de una lengua; se trata de un significado real (característico del aprendizaje 'natural' de la lengua). Además, conseguir objetivos a través de la lengua resulta más natural y satisfactorio, y menos limitador, que perseguir objetivos exclusivamente lingüísticos. Sin embargo, esto nos plantea el problema de tomar una decisión, concretamente respecto a la selección de los contenidos, y en cuanto a su naturaleza temática. Los criterios de selección en la EMC no son estructurales ni funcionales, sino temáticos. Esto nos

obliga a tener en cuenta la posible utilidad o interés para el discente de los contenidos.

Consideraré en primer lugar el factor utilidad, decisivo para la inclusión (o no) de cualquier elemento en una programación didáctica (una vez se decide incluir un elemento, el tiempo que ocupa dependerá de la dificultad que ofrece su asimilación). Prabhu (1987:52) opina:

Es quizás más razonable esperar que cursos cuyo objetivo no es el desarrollo de la competencia gramatical como tal, consideren las necesidades del crecimiento del discente como individuo en el significado de los contenidos que empleen.

Pero en la EMC, más que 'el significado de los contenidos', la utilidad radica en el procesamiento de los contenidos. Es lo que favorece la adquisición de los procesos y destrezas, transferibles a cualquier actividad o campo cognitivo-académico.

La enseñanza a partir de los 16 años no siempre será consecutiva a la obligatoria; y en el futuro cada vez es más probable que las personas realicen periódicamente actos de aprendizaje y/o formación. Por lo tanto, importará cada vez menos la acumulación informativa, y cada vez más el desarrollo de destrezas y procedimientos cognitivos, así como la capacidad de pensamiento conceptual (abstracto) y el enriquecimiento de las interrelaciones de la red conceptual. En consecuencia, se tendrá que percibir cada vez menos al alumno como 'recipiente vacío que llenaremos de información (datos)', y cada vez más como 'individuo pensante y

razonador que se beneficia de construir su conocimiento por sus propios medios'.

Entonces el énfasis será en esta utilidad de la lengua, o sea, el aspecto instrumental:

Si pensamos que un alumno, cuando salga de la escuela, tendría que poder usar la lengua en una determinada gama de contextos, entonces esos contextos son importantes aunque no parezcan proporcionar mucho campo para el virtuosismo lingüístico ni para el ejercicio de la imaginación creativa. (Halliday 1975:225)

Ciertamente, considero inapelable que la adquisición de conocimientos es resultado de -y conformada por- el uso que se hace de ellos; y que en todo tipo de enseñanza (y más aún si es EMC), la utilidad de cualquier selección y/o organización previa depende de nuestra habilidad al resaltar las relaciones significativas y hacer una serie finita de generalizaciones.

En cuanto al factor interés (sin caer en interpretaciones superficiales de tipo "panem et circenses"), tampoco se puede despreciar su influencia. Nutall (1982:6) se refiere a las investigaciones de Schnayer, demostrando que el interés por una lectura puede resultar en una diferencia de hasta 2 años en el nivel de lectura (en el caso de un lector motivado). Sugiere localizar el interés temático de los alumnos averiguando no sólo lo que desearían leer, sino también lo que han leído ya por su cuenta. La naturaleza personal de la comunicación (cuya importancia destacan autores como Moskowitz -1978-) requiere cierto grado mínimo de interés por el mensaje.

En el caso escolar, algunas autoridades educativas recomiendan interesar a los alumnos desarrollando, en la medida posible, los conocimientos y destrezas dentro de (y aplicados a) actividades que tengan un lugar y propósito real fuera de la escuela. Es lógico, pero naturalmente no siempre será posible. De todas formas, aquí podemos apuntar a modo de ejemplo temas como la formación del consumidor, de la conducción en carretera, de la salud, economía doméstica, o incluso formación industrial, mercantil, etc. etc..

En cuanto a fuentes en lengua inglesa existen p. ej., dirigidos a adultos no especializados en el tema, *Made Simple Series* (ed. W.H. Allen) con títulos como Economía Aplicada, Prácticas Administrativas, Estadística, Electrónica (aparte de materias escolares, como p.ej. Química); o *Basic Guide to ...* (ed. Reader's Digest), con títulos como Electricidad Práctica, Fontanería Doméstica, Mantenimiento del Automóvil, Carpintería, Decoración, etc..

Por encima de todas estas consideraciones, hay que pensar en el tipo de motivación que tendrán los estudiantes de 12-16 años de edad. Al carecer de fuertes ideas preconcebidas sobre su aprendizaje, de ellos no se puede esperar una motivación inicial: únicamente puede ser resultativa. Y la clave para este tipo de motivación es lo que Novak (1982) denomina "impulso cognitivo"¹⁸, el cual

¹⁸ Lo distingue de la motivación aversiva (temor al fracaso) y la de autoestima (con cierto componente narcisista).

proviene del reconocimiento de los éxitos en el aprendizaje. La sensación clara de progreso es capaz de eliminar la ansiedad debilitadora y hacer que estos discentes deseen continuar con una determinada línea de trabajo. Por lo tanto, será imprescindible que el propio discente (más que profesores y compañeros de clase) se dé cuenta de su progreso, de que es capaz de hacer cosas que anteriormente no podía.

¿Cómo potenciar esto? Se han mencionado ya, al principio de este apartado, dos sugerencias de Krashen al respecto. Pero además de no corregir excesivamente y no pedir un rendimiento prematuro, el profesor tendrá que buscar el equilibrio perfecto en el grado o la naturaleza de su intervención. Se trata de ¹ayudar al discente cuando lo necesita para que no se quede bloqueado, y sin embargo dejarle solucionar sus propios problemas (trabajando así en lo que Vygotsky -1962- denomina "zona de desarrollo conceptual próximo").

La resolución autónoma de un problema produce de forma instantánea una sensación de competencia. Hay que maximizar las oportunidades de que esto pueda suceder; por eso es conveniente un importante componente de "resolución de problemas" ("problem-solving") en la EMC para los 12-16 años de edad. Aumentando al máximo la motivación del discente para continuar utilizando la LE, proporcionándole muestras significativas para él y oportunidades de utilizarla,

favoreceremos al máximo su actitud hacia ella. Creo que nadie pondría en duda la máxima importancia de este factor, por otra parte tan difícil de medir¹⁹.

Para fomentar una motivación sana de aprendizaje de la LE, habría que minimizar la instrumental en beneficio de la integradora y la significativa. Por motivación instrumental, me refiero a la necesidad creada de superar barreras para la promoción personal (p. ej., en el contexto escolar, aprobar un curso para pasar a otro, o la prueba de selectividad para acceder a estudios universitarios, etc.). Esta motivación instrumental siempre estará presente, pero sería lamentable que fuese la única. Además, en la comunidad educativa se han comentado con cierta frecuencia contradicciones entre los planes de estudio y las pruebas a superar.

La motivación integradora implica una integración cognitiva y afectiva de la LE en la vida del discente: la significativa se refiere al significado que tiene la LE y su uso para cada discente. Se puede favorecerlas creando un cierto ambiente en la clase; p. ej., exponiendo a los alumnos los trabajos de otros compañeros (dándoles un interés público), ya sea en forma escrita o (mejor aún) mediante presentaciones orales. También se debe concienciar de forma activa a nuestros alumnos del valor que puede tener para ellos la capacidad de captar información a través de la

¹⁹ Sólo conozco como instrumento las "language-attitude scales" de Gardner & Lambert (1972), de aplicación bastante costosa.

LE; de la utilidad de la lectura en su vida; de la importancia que tiene para la lectura su conocimiento del mundo, su habilidad de predicción, etc..

2.1.3 Activación y ampliación de la base de conocimientos

Respecto a la naturaleza temática del contenido, existen dos opciones básicas. Una es la que propone Abbott (1987), y consiste en una revisión, ilustración o ampliación de otras partes del currículum escolar. Esta idea tiene dos ventajas evidentes. Por un lado, la familiaridad previa con la estructura de conocimientos en cuestión facilitaría la tarea de descifrar el significado. Y por otro lado, el discente tendría así la oportunidad de ampliar su adquisición de esa estructura. La recuperación de información almacenada previamente en la memoria terciaria suele producir una cierta satisfacción, ya que manifiesta el resultado positivo de un aprendizaje anterior.

La otra opción básica, que sugiere, por ejemplo, Cantoni-Harvey (1988), consiste en temas 'extraescolares' (que no figuran en el currículum a priori) de interés general para todos. En este sentido se pueden citar temas muy concretos como: la salud, la nutrición, la seguridad, la anatomía, o incluso el código de circulación, manuales para usuarios de aparatos o sustancias, etc.etc.. O bien otros más abstractos como la genética, la ecología, la

sexualidad, etc.etc.. Son temas cuyos marcos de referencia (social o específico) también incluirán elementos familiares o visibles para todos.

Personalmente creo en la validez de ambas opciones, puesto que cada una aporta algo positivo al discente. Se puede pensar en la posibilidad de que éste escoja entre las dos opciones, o bien probar ambas y observar cuál de las dos resulta más satisfactoria. Pero cualquier tema tendrá que cumplir dos condiciones. Por un lado, proporcionar una unidad didáctica que permita un desarrollo lógico de ideas (Bycina,1986). Por otro lado, ofrecer una parte predecible que servirá de apoyo a la participación del discente en la interacción, y una parte impredecible que asegure su preocupación constante por el significado.

De todas formas, nos enfrentamos a una empresa bastante difícil al pretender que el discente mantenga una interacción en una LE al mismo tiempo que adquiere nuevos conocimientos no-lingüísticos (Halliday,1975:200). Además, estará utilizando como mínimo dos de los tres tipos de conocimiento metacomunicativo que existen: (i) ideacional (semántico), (ii) sociocultural (convenciones sociolingüísticas o pragmáticas del uso de la lengua) y (iii) lingüístico-textual (los sistemas de la gramática, fonología, grafología, lexis y lenguaje). Siguiendo la terminología usada por Carrell (1983:4), los "esquemas cognitivos" ("schemata") son conformados por elementos de

contenido, formales y lingüísticos.

¿Cuál es la importancia específica de cada uno de estos tres elementos? Por ejemplo, ¿cuál de ellos ayudará más a comprender y asimilar el significado de un texto 'difícil' (oral o escrito)? ¿Puede ser que una competencia lingüística más alta compense un menor nivel cognitivo o una menor base de conocimientos respecto al tema en cuestión (o viceversa)? No existe una investigación que permita responder a estas preguntas. Esto dificulta la gradación de las unidades de contenido en la EMC.

Habrà que decidir entre atenerse a su complejidad lingüística o a la conceptual, o ambos factores. Otros posibles criterios pueden ser la profundidad de tratamiento del contenido; la extensión de los textos; la cantidad de operaciones mentales implicadas en su tratamiento; familiaridad del vocabulario (sobre todo las palabras de naturaleza más semántica -"content-words"-, no tanto las de naturaleza más sintáctica-"function-words"-), etc.. Quizás la única solución consista en tener en cuenta todos estos factores, en todo momento.

Lo que sí se puede afirmar es que, en general, cuanto más información nueva aporte un texto al lector oyente, más interesante será para él, pero a la vez más difícil de procesar. Por lo tanto, habrá que buscar una óptima relación entre el esfuerzo requerido para el procesamiento y el

enriquecimiento resultante (cognitivo y/o informativo), evitando así a la vez los textos imposibles de comprender y los 'aburridos'. Lo que nunca estará indicado en la EMC es basar la gradación exclusivamente en el aspecto lingüístico-textual.

De los tipos de conocimiento metacomunicativo según Halliday (v. p. 68), quiero centrarme ahora en el ideacional (semántico). En la EMC, se pretende que el discente construya significados nuevos por sus propios medios (con y sin ayuda): se trata de un aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje será tanto más posible cuantos más elementos y relaciones existan ya en la estructura cognitiva del discente (Coll,1986:20). De estos elementos y relaciones, destacan como primordiales los conceptos, esquemas de conocimientos y destrezas cognitivas, en los cuales debemos incidir al máximo en la EMC.

La importancia de los conceptos²⁰ es que permiten a la mente clasificar y organizar los conocimientos y la predicción. Se sugiere (D.E.S., 1985:23) que

conceptos como número, peso y tiempo pueden ser reforzados en el aprendizaje de una LE.

Este tema de reforzar los conceptos en el aprendizaje de una LE ha sido expuesto en profundidad por Ribé (1987): describe la "red conceptual autoestructurante", que puede y debe ser

²⁰ "Generalizaciones que normalmente son el resultado de un proceso de abstracción a partir de cierta cantidad de ejemplos discretos" (D.E.S., 1985:38).

modificada en el proceso educativo. La construcción de conocimientos es un proceso creativo que consiste en añadir nuevos elementos a la red conceptual, reestructurándola y alterando así las 'gafas perceptivas' del discente.

Pla (1987) explica la formación interna (mental) de conceptos (y analiza este proceso aplicado a una experiencia suya de E-A de LE con sus alumnos). Partiendo de los conceptos "espontáneos", estos llegan a ser "científicos" con la ayuda de los "inclusores". Por lo tanto, los "conceptos inclusores" son vitales para la mente humana. Al ser una especie de 'concepto del concepto' hacen posible el proceso de formación de conceptos científicos (más útiles que los espontáneos, ya que permiten la estructuración de la red conceptual).

Se debe tener en cuenta que los conceptos no siempre son explícitos; pueden ser implícitos (Pla los llama entonces "potenciales"). En este caso, la persona no puede definir el concepto, pero sí utilizarlo. De la misma manera, existen los conocimientos implícitos (que influyen en el rendimiento académico) y los explícitos (sobre los cuales la misma persona puede razonar y reflexionar, y que demuestran una comprensión total). Es la diferencia entre 'saber que ...' y 'saber cómo y/o por qué ...'.

Como afirma Pla, la formación de conceptos tiene lugar al abstraer a partir de lo concreto, pero posteriormente

(para completar el proceso) hay que aplicar esta abstracción a situaciones concretas: la dirección es, entonces, concreto -> abstracto -> concreto->..... Esta intuición es importante, y pretendo ampliarla más adelante. Otra máxima, de Vygotsky (1962:79), que se deberá tener presente (y que coincide con el planteamiento de Mohan), es que

El análisis de la realidad con la ayuda de conceptos siempre precederá al análisis de estos propios conceptos.

Paralelamente, se puede suponer que el lenguaje práctico debería preceder generalmente al teórico.

Sobre esta cuestión del desarrollo del pensamiento conceptual dentro de la E-A de Ln se han pronunciado también otros especialistas:

Todo currículum de SL debería incluir un programa general que desarrolle paralelamente el vocabulario y el conocimiento conceptual. Al fin y al cabo, el problema de desarrollar un vocabulario en una L2 no puede consistir únicamente en enseñar nuevas etiquetas para conceptos previamente conocidos, sino que puede implicar también la asimilación de conceptos nuevos. (Savignon, 1983:12)

No es difícil confundir conceptos con etiquetas, cayendo así en una incorrección. Para ilustrarlo, pensemos p. ej. en la palabra "núcleo". Como concepto, puede significar "centro (energético, vital o estructural)" y aumentar nuestra comprensión, p. ej., del átomo, de la célula, etc.. Sin embargo, como etiqueta su aplicación es distinta; no podemos hablar del "núcleo de una nuez (o avellana, etc.)", aunque conceptualmente se pueda visualizar como tal.

Este tipo de precisiones son significativas a la hora

de distinguir qué actividades son genuinamente EMC. Por ejemplo, un ejercicio que pretende desarrollar procesos cognitivos transferibles dentro de la estructura de conocimientos "clasificación" puede degenerar en un ejercicio de vocabulario (de escasa validez), si especificamos de antemano los criterios de la clasificación a los alumnos. En general, es fácil que lo que quizás percibimos como discurso teórico consista más bien en pura manipulación verbal que en un análisis penetrante de realidades subyacentes.

Una pregunta clave que surge de lo expuesto en p. 70-2 es ¿cómo podemos fomentar la formación de conceptos en el discente? Pienso que la respuesta más acertada sería la creación de una necesidad de resolver problemas concretos que requieran un pensamiento conceptual. Y la formación de conceptos será óptima si además hacemos esto operando dentro de la "zona de desarrollo próximo", que Vygotsky (1962:103) define como

la diferencia entre la edad mental actual del discente y el nivel que alcanza al resolver problemas con ayuda.

La resolución de estos problemas modifica la "red conceptual autoestructurante" si requiere un razonamiento por parte del discente, mucho más que las actividades consistentes en una mera transferencia de información: es decir, el contenido en sí siempre será menos importante que el tipo de pensamiento asociado.

El razonamiento es guiado por las destrezas cognitivas

transferibles; puede (y debe) ser no sólo inductivo (abstrayendo principios a partir de ejemplos), sino también deductivo (aplicando principios abstractos al análisis de ejemplos concretos). Habrá que recordarlo cuando se lleve a cabo una "actividad" tal y como la define Mohan²¹. Al efectuar estas operaciones es cuando el discente podrá hacer suyo auténticamente el lenguaje que 'tome prestado' de los textos que maneja, mucho más que si nos limitamos a presentarle (o que él presente) este lenguaje. La dificultad aparece cuando pase de razonar a opinar; entonces tendrá que aportar sus propios significados y lenguaje a la vez.

La primacía del razonamiento dentro de nuestra actividad nos obliga a considerar los esquemas cognitivos; ya que, como explica Rumelhart (1980:56-7), éste no se lleva a cabo con destrezas universales, sino que la mayor parte de nuestra capacidad de raciocinio está ligada a esquemas mentales específicos relacionados a cuerpos específicos de conocimientos (con lo cual, comprender el problema equivale prácticamente a resolverlo). Y lo que es más importante aún:

La investigación ha demostrado que cuanto más pueda acceder un oyente/lector a un esquema mental conocido por él, mejor podrá comprender el discurso, almacenarlo en la memoria terciaria y recuperarlo.

Así, pues, si los esquemas cognitivos comprenden estructuras de conocimientos entrelazadas con sus propias destrezas cognitivas y lenguaje específico, está claro que constituirán la base de la unidad didáctica en la EMC. En

²¹ v. p. 37-8.

esto coincide Carrell, que siempre ha destacado el papel de los esquemas cognitivos dentro del aprendizaje de Ln.

Pero esto plantea el problema de la metodología adecuada. Savignon (1983:14) señala la

ausencia de investigación pedagógica definitiva sobre qué métodos de enseñanza son más eficaces al construir una base de conocimientos...p. ej., ¿experiencias simbólicas o directas?, ¿instrucción directa o indirecta, explícita o deductiva?

Ante este dilema aconseja probar todas las posibilidades y observar sus efectos. De todas formas, lo que sí habrá que hacer siempre es integrar los nuevos aprendizajes en la base ya existente en la memoria del discente. El nuevo aprendizaje siempre deberá partir de la activación de los esquemas cognitivos ya existentes. Hay técnicas muy apropiadas para este propósito: un ejemplo sería la formulación de hipótesis sobre un texto antes de leerlo o escucharlo, provocadas por preguntas del tipo "¿Qué sabemos sobre este tema?", "¿Cuál crees que será el mensaje del texto?", etc..

De la misma manera, tendremos que ayudar al discente a integrar los nuevos conocimientos y destrezas aportados por una actividad con los que previamente tenía. Todo parece indicar la conveniencia de una programación espiral o cíclica, con un constante reciclaje de los elementos adquiridos, mediante actividades de procesamiento que sean interactivas además de informativas (p.ej. debate, análisis, etc.). En definitiva, hay que situar la memoria como la base

a partir de la cual se integran nuevos aprendizajes, más que como recuerdo de lo aprendido.

2.2 La relación entre lengua y contenido

La modalidad de EMC conlleva una visión muy particular, no sólo de cómo se adquiere una lengua, sino incluso de la propia naturaleza del lenguaje. Es imprescindible definir esta visión de forma precisa para sentar las bases de la EMC. Esta definición será más clara y rigurosa si se consideran distintos aspectos del lenguaje y su interrelación con los contenidos.

2.2.1 En la forma lingüística

De los cinco aspectos que se analizan a continuación, el de la forma lingüística es el más visible y el más clasificable en categorías. Por este motivo, el inventario de formas lingüísticas ha constituido durante tanto tiempo el componente sistemático del proceso de E-A, con un claro protagonismo de la morfosintaxis, o gramática (entendida como una serie de reglas gobernantes de la forma lingüística). En esta concepción, se representa el lenguaje con una organización jerárquica y componencial; la gramática se contempla como la serie de 'piezas' sintácticas con las cuales se 'construye' el discurso.

Varios modelos de E-A de Ln han compartido esta visión de la lengua. La metodología resultante sigue siempre estos

pasos: 1) manipulación (de diversas maneras), por parte del discente, de las formas o estructuras seleccionadas como objetivo del aprendizaje, con la finalidad de 2) acumular un repertorio de las mismas, para 3) de alguna manera (no especificada con claridad) aprender a utilizarlas dentro de un discurso (cuya naturaleza y finalidad tampoco se establece de forma explícita).

Aparte de las deficiencias metodológicas indicadas, este tipo de enfoque tiene el inconveniente de nacer a partir de una concepción deformada (y limitadora) de la lengua. En efecto, la lengua no es una máquina con piezas cuyo funcionamiento sea previsible de acuerdo con un conjunto de leyes físicas. Cuando se simplifican las reglas de gramática para poder generalizar su aplicación de forma lo más práctica posible, se contradicen realidades evidentes¹. Los lingüistas saben que no se pueden establecer relaciones de equivalencia inflexible entre la forma y la función lingüística (Turell, 1983).

Aunque haya señalado algunos defectos de cierto tipo de enfoque (aprendizaje de una lengua = aprendizaje de su gramática) y de su correspondiente metodología, no pretendo menospreciar la importancia de la gramática. Es un componente de la LE cuya existencia no podemos negar, y las

¹ Las muestras reales de lenguaje contienen abundantes ejemplos de expresiones percibidas como correctas, estando en contradicción directa con reglas gramaticales expuestas frecuentemente a estudiantes de Ln -White (1988:52) ofrece una interesante exposición sobre este último punto-.

alusiones explícitas, si son juiciosas, pueden ayudar al discente. Kingman (1986:13) opina que estas alusiones son necesarias incluso en la E-A de la propia L1:

La enseñanza de una lengua conlleva necesariamente explicaciones acerca de su naturaleza; ya que de lo contrario el aprendizaje es lento, poco eficaz e incluso injusto (porque favorecerá a aquellos que son capaces de generalizar sin necesidad de explicaciones).

Actualmente, muchos docentes desestiman estas "explicaciones", fomentando el análisis y las deducciones del propio discente sobre muestras reales del lenguaje, capacitándole para ello mediante un proceso de concienciación al respecto ("Consciousness-Raising"). Valoran en menor grado la asimilación de conocimientos explícitos sobre formas 'preanalizadas'. De todas formas, el dominio morfosintáctico aumenta las posibilidades del discente como usuario de la Ln (Rutherford, 1987:viii):

Si la gramática actúa como puente entre los conceptos y el contexto (tal como lo expresa Widdowson), entonces el creciente dominio sintáctico por parte del discente constituye un tributo a su liberación de las limitaciones del contexto. A través de la gramática, sus palabras serán efectivas y asumirá el control sobre su propio entorno comunicativo.

Este papel del componente morfosintáctico no se limita al emisor del mensaje, sino que su efecto es igualmente palpable cuando el discente es receptor del mismo. Generalmente, los especialistas en el campo de la lectura opinan que cuando el lector intenta descifrar el significado de una expresión previamente desconocida por él, contará con una pista muy valiosa si sabe detectar la categoría gramatical de cada palabra.

Por todos estos motivos, el conocimiento (explícito y/o implícito) de la morfosintaxis de la Ln siempre será una valiosa herramienta a la hora de adquirir esta Ln. Pero en la EMC, el papel de este aspecto será diferente. Por definición, en esta modalidad las formas lingüísticas nunca constituirán la unidad didáctica básica, ya que la categoría dominante de ésta es el contenido. Por lo tanto, la forma lingüística se contemplará siempre según intervenga en la comprensión o expresión de los contenidos (como resultante del significado que se desea transmitir). Se percibirá la competencia gramatical como uno de los factores facilitadores del procesamiento del lenguaje; y la morfosintaxis como conjunto de directrices que ordenan y potencian estas formas para representar el significado. Y se rechazará la concepción de la gramática como máquina (con un funcionamiento mecánico) para reivindicar su naturaleza orgánica².

El componente lingüístico-textual de la comunicación es de naturaleza orgánica y está inextricablemente entrelazado con el ideacional y el sociocultural. En la EMC toda referencia a él será en este marco, y nunca será per se el objetivo principal del proceso de E-A. Esta convicción incide directamente sobre la unidad didáctica, concretamente en la fase de selección: no se deberá seleccionar un contenido con un criterio lingüístico-textual (es decir, con la esperanza de la presencia en él de determinadas formas

² V. Rutherford (1987).

lingüísticas). No sólo sería inconsecuente para la EMC, por todo lo anteriormente expuesto, sino que siempre es un planteamiento erróneo. Hutchinson & Waters (1987:165) demuestran, con ejemplos concretos, la imposibilidad de atribuir unas determinadas formas lingüísticas a materias o temas específicos.

Sin embargo, no cabe duda de que según la materia o el tema, la probabilidad de que se utilice ciertas gamas de estructuras lingüísticas es mayor. Por ejemplo, en un tema de historia³, podrían ser el tiempo verbal "*Pasado Simple*", las estructuras de causa-efecto, secuencia, etc.. Es decir, en cada área temática suelen intervenir unas determinadas "áreas de lenguaje". Pero aunque este tipo de observación puede ser útil para prever posibles dificultades, etc., insisto en que no debe convertirse en un componente sistemático del diseño curricular, y menos aún como categoría dominante: de lo contrario, no se trataría ya de una enseñanza "Mediante Contenidos".

Tras exponer estas consideraciones sobre las formas lingüísticas y su incidencia en la selección y secuenciación de los contenidos, es preciso considerar también su incidencia en la metodología correspondiente. En realidad ésta es consecuencia directa de aquélla, por lo que, en lugar de volver a enumerar los mismos principios, será más ilustrativo un ejemplo concreto de la aplicación de dichos

³ V. prueba piloto, apartado 4.1.2.

principios.

Se trata de un ejercicio muy corriente: el alumno escucha o lee un texto, y responde a unas preguntas cuya finalidad es la de comprobar su comprensión del mismo, o bien de potenciarla. Pues bien, una técnica bastante difundida consiste en adecuar las preguntas al supuesto dominio morfosintáctico del alumno⁴. Esta técnica no podría formar parte de una metodología "Mediante Contenidos", porque su gradación depende de un criterio basado exclusivamente en la forma lingüística. En la EMC, la inclusión en una actividad de una determinada pregunta (o de cualquier procedimiento requerido del alumno) dependerá siempre de la finalidad concreta de procesar el texto en cuestión (o parte del mismo).

En definitiva, el enfoque de EMC es ante todo ecológico, porque el valor de un texto no se reduce a su faceta de modelo de formas lingüísticas (ya sea a nivel de la palabra, de la oración, o del discurso). Ésta no se puede excluir, en la medida en que cualquier texto es una muestra real del lenguaje. Pero hay otras dos facetas del texto que son las que conforman el criterio de selección para la EMC, determinando la inclusión (o no) de un texto en la

⁴ 1) "yes/no questions" (sólo requieren una respuesta afirmativa o negativa), 2) "alternative questions" (la pregunta incorpora varias alternativas de posible respuesta; requiere afirmar la correcta), 3) "wh-questions" (¿Quién ...?, ¿Dónde ...?, ¿Cuándo ...? -requiere una comprensión de una parte del texto mayor que una oración, y además obliga a usar lenguaje no incluido en el texto, o reestructurar el incluido-).

programación didáctica. Se trata de 1) el texto como input para una actividad, y 2) el contenido informativo del texto. Al desarrollar estas dos facetas se produce la interacción natural entre ellas y la del texto como muestra real del lenguaje. Esta interacción tripartita es un fundamento de la EMC. De ella surge, de forma natural, el desarrollo de la competencia morfosintáctica del discente, en contraposición directa a la filosofía expuesta al principio de este apartado.

2.2.2 En la función lingüística

La función es un aspecto esencial del lenguaje. Para entender plenamente un enunciado, se debe tener en cuenta su finalidad. Por ejemplo, la oración "El pastel está muy bueno" se podría pronunciar para cuatro funciones distintas (como mínimo). En primer lugar, puede expresar una opinión: en este caso, la correspondencia entre la forma lingüística empleada y el significado es transparente (incluso en la forma escrita). Pero también puede servir como felicitación y/o agradecimiento, dirigido a la(s) persona(s) que haya(n) aportado el pastel⁵. También puede ser una petición⁶. O

⁵ En este caso el significado equivale al de la forma "¡Qué bien te/os ha salido este pastel!", o "Gracias por este pastel tan bueno".

⁶ Cuyo significado se podría expresar entonces con la forma "¿Podría tomar otro trozo de este pastel?".

incluso podría ser una crítica⁷. La interpretación correcta de los interlocutores dependería ante todo de la entonación; y probablemente tendría en cuenta los gestos (especialmente faciales), lo que se hubiera dicho antes, la relación social entre los interlocutores, etc..

Así, pues, la misma forma puede tener distintos significados al emplearse con diversas finalidades (funciones); siempre en relación directa con la situación y el contexto. Todo ello forma un conjunto indivisible que pone en tela de juicio el valor real de un enunciado descontextualizado, y por ende el de cualquier listado de enunciados descontextualizados. El enfoque Nocional-Funcional puede considerarse como basado en un listado de formas lingüísticas clasificadas según su posible función. Pero sería difícil encontrar un enunciado como "El pastel está muy bueno" en el apartado de "pedir", o el de "criticar". Probablemente se encontraría en un apartado de "expresar opiniones", y como mucho en el de "felicitar".

Es un problema parecido, en el fondo, al del enfoque Estructural, en el cual probablemente se describiría el enunciado analizado en p. 83-4 como "*Sujeto + Verbo ser/estar + Adjetivo, para describir estados actuales o permanentes*" (quizás con posibles variaciones en cuanto a la terminología). Tanto la forma como la función son aspectos

⁷ Cuyo significado se podría representar entonces "Sólo me ha gustado el pastel (y por eso no he emitido ningún juicio sobre el resto de la comida)".

de la lengua que no adquieren significado si no se enmarcan en un contexto y una situación. En la EMC, los contenidos y su procesamiento proporcionan el contexto.

Al hablar de las funciones del lenguaje, normalmente se ha pensado en 'actos retóricos' como p. ej. "advertir", "prometer", "definir", "clasificar", etc.. Estos 'actos retóricos' se visualizan como comunicativos, dotados de un elemento interpersonal, ya que la persona expresa actitudes y juicios propios y también pretende influenciar las actitudes y comportamiento de sus interlocutores. Sin embargo, la función comunicativa del lenguaje puede ser posiblemente la más importante, pero no es la única. El lenguaje se utiliza también para jugar, soñar, manifestar solidaridad, engañar, representar un diálogo, y otras formas de conducta simbólica (de la cual nuestra especie parece tener una necesidad instintiva).

Y sobre todo no hay que olvidar que se utiliza para resolver problemas, pensar y aprender. Es la función cognitiva del lenguaje. Halliday (1975:56) la denomina "función matética, o de aprendizaje" en contraposición a la "función pragmática": y observa que, en el plano oral, la matética se realiza con entonación descendente, mientras que la pragmática se realiza con entonación ascendente. Mohan (1986:11) se refiere al plano escrito, distinguiendo tres funciones centrales; la expresiva, la transaccional y la poética. Opina que la expresiva es fundamental, y sirve al

individuo para hacer una exploración provisional de ideas nuevas, experimentar con ellas y asimilarlas. Típicamente (pero no siempre) se realiza esta función 'pensando en voz alta' (el individuo habla para sí mismo), de manera menos explícita que la función transaccional, y con una elaboración mucho menos consciente que la función poética.

La función cognitiva del lenguaje no siempre ha de ser privada; puede intervenir en determinados 'actos retóricos' directamente relacionados con procesos cognitivos, p. ej. "definir", "clasificar", etc.. "Clasificar", por ejemplo, implica establecer criterios, agrupar personas u objetos o datos, etc. según estos criterios, y precisar las características de estas agrupaciones. Estos 'actos retóricos' pueden dirigirse a una audiencia (mayor o menor), y requieren un lenguaje muy estructurado. En el caso de una L2 puede suceder -al igual que en la L1, pero quizás de forma más acentuada-: (a) expresar ideas familiares con lenguaje nuevo, (b) asimilar ideas nuevas mediante un lenguaje familiar, o (c) asimilar ideas nuevas expresadas en un lenguaje que tampoco es familiar. De todas formas, es evidente que si el discente adquiere mayor competencia en cualquiera de estas tres maneras, estará más capacitado para aplicar la correspondiente competencia en otras áreas del currículum.

La función cognitiva del lenguaje se desarrolla sobre todo en el ámbito escolar, en el marco de las distintas

asignaturas con sus géneros y discursos específicos, y probablemente en la enseñanza secundaria más que en cualquier otro momento de la vida. La modalidad de EMC, basada en el procesamiento y en el desarrollo simultáneo de destrezas/procesos cognitivos y su lenguaje, al potenciar la función cognitiva del lenguaje puede contribuir notablemente al resto del currículum escolar y a la capacidad intelectual que habrá adquirido el discente a partir de este currículum.

2.2.3 En el significado

Una lengua sirve para representar el pensamiento a través de un código. La estructura del pensamiento es jerárquica; los conceptos espontáneos, con la ayuda de los conceptos inclusores, pueden convertirse en conceptos científicos agrupados en cuerpos orgánicos que algunos especialistas denominan "esquemas cognitivos". En el plano verbal, se puede representar el pensamiento también de forma jerárquica: nombres o denominaciones -> proposiciones individuales (hechos) -> discursos -> cuerpos de conocimiento.

Cada uno de estos niveles requiere un dominio más amplio del código que el anterior; habrá que tenerlo en cuenta para establecer una gradación del significado. Puesto que el "significado" es prácticamente sinónimo de "contenido", esta gradación se tendría que reflejar en la

programación didáctica (y las actividades) de EMC, donde se pretende siempre desarrollar el pensamiento y el código lingüístico de forma armónica, para que cada uno de estos dos aspectos potencie al otro.

En efecto, en la EMC, cualquier utilización del código lingüístico se efectúa dentro de un contexto (a diferencia de otras modalidades): esto facilita su comprensión, porque el significado y el significante son dos caras inseparables de una misma moneda. El código lingüístico es más descifrable cuanto mayor es el conocimiento del contexto, porque se pueden hacer más predicciones acerca del significado. Savignon (1983:10) advierte que

una palabra nunca tiene un significado invariable, sino que tiene una serie de significados distintos dependientes de un núcleo 'prototípico'; estos significados y el conocimiento del contexto se influyen mutuamente ...

Este fenómeno se acentúa más en el vocabulario estructural o general que en el semi-técnico o técnico. White (1988:49) afirma:

las 1000 palabras de más frecuente uso constituyen alrededor del 95% de la cantidad total de palabras en cualquier muestra de lenguaje elegido al azar... pero una misma forma puede tener varias funciones gramaticales distintas, y las palabras que se emplean con mayor frecuencia tienen varios significados.

No conviene olvidar que una información, además de ser representada mediante el código lingüístico, igualmente es susceptible de serlo en formas no verbales. Al prescindir de las palabras, la información no verbal se refiere más directamente al mundo real de datos e ideas. Por eso, si se

presenta la misma información en forma verbal y además en forma no verbal, se enriquece y acelera la comprensión de la misma, sobre todo si esta presentación es visual y muy estructurada. Ambas formas se potencian y se esclarecen mutuamente.

A este efecto son especialmente efectivas las tabulaciones, los gráficos numéricos y los esquemas diagramáticos. Todos ellos resaltan el componente conceptual del significado y la estructura de los conocimientos, por lo que ayudan a su comprensión y transferencia. En consecuencia, resultan muy indicados en la EMC. Además, pueden tener un valioso papel en la metodología de EMC. Crear o completar textos a partir de esquemas, etc., o bien crear o completar representaciones gráficas a partir de textos, desplaza la atención hacia el significado global del texto, más allá de la palabra⁸.

En general, siempre habrá que buscar maneras de iluminar la estructura conceptual del contenido de un texto, de forma y manera que resalte la mutua relación entre el código lingüístico y el significado.

2.2.4 En el discurso

⁸ Otra técnica didáctica (que también puede ser evaluativa) consiste en que el discente decida cuál de entre varias presentaciones gráficas o esquemáticas representan mejor el contenido de un texto: o puede consistir en que señale, entre varios textos y varios gráficos o esquemas, cuáles se corresponden.

El análisis del discurso y de las estrategias del mismo es un campo relativamente nuevo en la lingüística, y más aún en la enseñanza de lenguas. Al principio los lingüistas, y la E-A de Ln, se centraban en la unidad mínima de significado, el morfema. La combinación de morfemas según el código lingüístico producía un segmento o una unidad de significado, la oración, que era fácilmente detectable en su representación gráfica (forma escrita). Este proceso era el objeto de estudio.

Al descifrar el significado de una oración, se analizaba palabra por palabra, teniendo en cuenta las reglas sintácticas de la oración para saber cómo se relacionaban las palabras individuales entre sí. Como consecuencia, cuando se leía o escuchaba un texto, la atención del lector oyente se debía centrar en cada oración; considerando que una buena comprensión de las oraciones equivalía automáticamente a comprender el significado global del texto mediante la mera suma de las mismas. Incluso el reciente método nocional-funcional, que por ser comunicativo no concede excesivo valor a la palabra individual, con frecuencia toma la oración como unidad básica de significado.

Actualmente somos conscientes de que el conjunto de oraciones tiene sus propios mecanismos, como mínimo igual de imprescindibles que los de la oración a la hora de procesar un texto; y más necesarios a la hora de centrarse en su

significado global, y en la estructuración e interrelación de ideas que producen este significado global. La morfosintaxis de la oración (suma de palabras --> oración) se complementa, a otro nivel, con la morfosintaxis del texto (suma de oraciones o de conjuntos de oraciones --> texto), que está relacionada con la cohesión textual.

Otro factor que se tiene más en cuenta en la actualidad es que el resultado de un acto comunicativo, el significado que se acaba transfiriendo, no depende sólo del emisor sino igualmente del receptor del mensaje -ambos son, a la vez, agentes e instrumentos-. Por ejemplo, se habla de interacción entre el texto y el lector oyente. Según el grado con el que el lector oyente pueda acceder a un "esquema cognitivo" en su mente, el texto tendrá mayor o menor coherencia para él. Esta coherencia facilita la cohesión textual, desde el punto de vista del receptor.

Así, pues, el emisor, para transferir (y no simplemente transmitir) significados, además de emplear adecuadamente las formas lingüísticas en la oración y combinar éstas según una morfosintaxis del texto, dependerá de las estructuras de conocimiento que posee el receptor. Si presupone en su texto "esquemas cognitivos" no correspondidos por el receptor, habrá una pérdida de cohesión textual. Carrell (1982:483) ofrece este ejemplo: "La comida en el campo fue un fracaso. Nadie se había acordado de traer un sacacorchos." Para quien no cuente con un esquema cognitivo de lo que es una comida

en el campo (que incluya la necesidad del sacacorchos), no habrá coherencia entre las dos ideas: esto le producirá una falta de cohesión textual, y percibirá este texto como dos oraciones aparentemente sin relación entre sí.

Al procesar un texto para extraer información de él, se emplea a la vez dos tipos de estrategia. Una es la denominada "procesamiento ascendente" ("bottom-up processing"): el lector, utilizando sus esquemas cognitivos lingüísticos, descifra la palabra como conjunto de letras, luego la oración como conjunto de palabras, después el párrafo como conjunto de oraciones, etc..

La otra estrategia es la denominada "procesamiento descendiente" ("top-down processing"): el oyente/lector analiza a partir de sus esquemas cognitivos de contenido (conocimientos previos sobre el tema en cuestión y sobre el mundo en general), y adquiere información nueva contrastando sus predicciones sobre el posible contenido del texto con el contenido que le depara su procesamiento ascendente del mismo. Por lo tanto, ambas estrategias de procesamiento se apoyan mutuamente. Se accede simultáneamente a los esquemas cognitivos lingüísticos y a los de contenido; y si son compatibles los datos procedentes de ambos, el texto es coherente y tiene cohesión para el oyente/lector (como en el ejemplo citado de Carrell, de la comida en el campo).

Pero aparte de los esquemas cognitivos lingüísticos y

los de contenido, interviene otro tipo de esquemas cognitivos que Carrell y otros especialistas denominan "formales", conformados por los conocimientos previos sobre las estructuras retóricas de los textos. Intervienen tanto en el procesamiento ascendente como en el descendiente, por lo que su papel es primordial; sobre todo en cuanto a la cohesión que un determinado texto puede tener para el oyente/lector. La estructura retórica de un texto es determinada por factores como su finalidad, destinatario, etc., pero sobre todo por el tema y contenido del mismo. Lo advierte Carrell (1982:485), y también lo afirma Yalden (1983:130):

El análisis del discurso nos ha revelado pautas de disposición lógica del contenido ideacional dentro de ciertas materias (v., p. ej., la serie *English in Focus*).

Crandall (1987) ha diseñado formas de instrucción que ayudan al discente a aprender el discurso de materias académicas específicas. Sin embargo, no hay que olvidar que la materia académica es sólo un aspecto del campo del discurso (su faceta de acto social): y que además del campo de discurso, también puede variar el modo del mismo⁹.

Otro factor que influye directamente en la estructura retórica de un texto es la estructura de la información que transmite. Analizando esta estructura, Davies & Johns (1983)

⁹ Givon (1979) menciona el sintáctico y el pragmático, formando parte ambos del repertorio gramatical de una lengua.

desarrollaron una clasificación y descripción de las más comunes¹⁰. El conocimiento de estas estructuras (verbales) de información facilita la identificación de a) los textos típicos de una materia, b) pautas comunes a textos de distintas materias, y c) los típicos rasgos lingüísticos relacionados con cada estructura¹¹. Lo importante es que se centran en la relación entre el sistema lingüístico y el contexto.

Es evidente que, en un proceso de EMC, cuya categoría dominante es el contenido, será conveniente considerar los esquemas cognitivos formales del discente. Su importancia ha sido detectada por los especialistas de la lectura¹². Chapman (1983) opina que profesores y alumnos podrán reconstruir mejor el significado de un texto si comprenden la forma en que esta organizado (sobre todo sus mecanismos de cohesión), y reconocen cómo se relacionan entre sí las distintas partes del texto.

Según la investigación de Meyer (1975), el reconocimiento y la utilización del esquema organizativo

¹⁰ La de "Objeto Físico + Proceso", p.ej., se encuentra con frecuencia en los textos de biología, física, química, geografía, artesanía y metalistería. La de "Estructura Social" es menos corriente y aparece sobre todo en los textos de historia, aunque también se puede dar, a veces ligeramente modificada, en los textos de ciencias sociales, psicología y dirección empresarial.

¹¹ Especialmente las relaciones semánticas de las principales cadenas léxicas y la elección del tipo y tiempo verbal.

¹² Quizás porque la naturaleza estática del texto escrito facilita su observación y análisis frente al oral, y porque en el plano escrito se expresa el pensamiento con mayor claridad y precisión.

global de un texto favorece la comprensión del mismo. Por ejemplo, dentro de los textos expositivos propone cinco clases básicas de organización retórica: a) colección (lista), b) causalidad (causa y efecto), c) respuesta (problema y solución), d) comparación (y contraste) y e) descripción (atribución). Añade que el discurso cuya organización retórica es de 'colección' o 'descripción' resulta más difícil de recordar, porque las ideas expresadas en él apenas se interrelacionan, reduciendo la cantidad de accesos a ellas a la hora de recuperarlas de su almacenamiento en la memoria.

Así, pues, en la EMC se debería atender a la organización retórica de los textos, no sólo para familiarizar al discente con algunos tipos de la misma (y en consecuencia facilitarle su interpretación), sino además para prever qué tipo de texto será más difícil de entender, recordar, etc.. En esta misma dirección, Mohan (1986:110) propone una posible clasificación del discurso según la distancia entre el emisor y el receptor: (en orden ascendente) 1) reflexión, 2) conversación, 3) correspondencia (cartas, etc.), y 4) publicación. Creo que la modalidad de EMC, en un contexto de LE, se presta más a desarrollar las categorías 1 y 4.

También propone otra posible clasificación del discurso, según la distancia entre el emisor y el tema: 1) dramático (diálogo de acción), 2) narrativo (relato,

crónica), 3) expositivo (generalización), y 4) argumentativo (teorización). En cada una de estas categorías se expresa un contenido conceptualmente más abstracto que en la anterior. Para desarrollar las categorías 2, 3, y 4 propone (1986:60) una herramienta facilitadora y potenciadora: el diagrama de flujo, que contiene además elementos de descripción, secuencia y elección, los tres aspectos situacionales que intervienen en la 'situación de la acción' de lo que él denomina "actividad"¹³. En este mismo sentido, resultan muy apropiadas las ideas de Geva (1983).

Carrell & Eisterhold (1983:561) se refieren a los estudios de Burtoff, quien, estudiando los esquemas cognitivos formales de varios sujetos, encuentra importantes diferencias motivadas por sus distintos antecedentes culturales y de L1. Estas diferencias representarán un obstáculo a la hora de procesar textos de Ln, sobre todo en el procesamiento ascendente. Según Cohen et al. (1983), en una Ln se lee de forma mucho más localizada que en la L1 y no se presta atención a las relaciones conjuntivas; por lo que resulta mucho más difícil sintetizar la información de unidades superiores a la oración. Señalan la necesidad de una enseñanza y práctica específica relativa a los mecanismos cohesivos de la Ln (substitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica, etc.) y su funcionamiento en las unidades superiores a la oración.

¹³ V. p. 37-8.

Con esta misma finalidad, Williams (1983) propone un sistema de símbolos y señales que representan de forma gráfica los mecanismos cohesivos y su funcionamiento. Savignon (1983:9) recoge una observación de Connor, quien afirma que al escribir en una Ln no se suele aprovechar los recursos de la cohesión léxica (sinónimos, colocación, etc.). Asimismo (1983:19) recomienda que los discentes practiquen la identificación y especificación de la jerarquía de ideas del texto.

White (1988) opina que deben ser capaces de reconocer los "indicadores del discurso" ("discourse markers"), como p. ej. "por lo tanto + conclusión", "sin embargo + contraste", "es decir + paráfrasis", etc.. Nutall (1982:96) también subraya la conveniencia de esta capacidad y clasifica los "indicadores del discurso" en tres categorías principales: a) los que señalan el orden secuencial de unos acontecimientos, b) los que señalan la forma en que el autor organiza su discurso, y c) los que indican el punto de vista del autor sobre los hechos, etc. que describe.

Bentley (1988b:8) recomienda la metodología RATIE, que consiste en procesar y producir textos basados en combinar y recombinar conceptos académicos fundamentales (finalidad, método, causa-efecto, estructura, etc.) con las funciones comunicativas más importantes (dar instrucciones, describir, narrar, generalizar y ejemplificar, comparar, explicar, etc.). Halliday (1975:191) afirma que este tipo de actividad

ayuda además a comprender la estructura del conocimiento (de la misma manera que la variación dialectal ayuda a comprender las pautas de una jerarquía social).

No se debe confundir la EMC con métodos de E-A basados íntegramente en el análisis del discurso¹⁴, a pesar de las innegables virtudes de éstos, como p. ej. su fuerte componente analítico (explorando la organización de las relaciones entre la intención comunicativa y el enunciado, entre el contexto y el enunciado) y su planteamiento de exponer al discente a fragmentos de discurso extensos.

Sin embargo, creo haber enumerado, a lo largo de este apartado, algunas consideraciones que pueden ser significativas para la EMC; todas ellas surgidas en el campo del análisis del discurso, en el que la ciencia lingüística ha dado un gran salto para salir de las limitaciones de la oración como unidad básica (y en ocasiones única) de significado. Sin duda alguna, este campo de investigación seguirá deparando conocimientos, intuiciones y descubrimientos enriquecedores para la lingüística y el aprendizaje de Ln en general.

¹⁴ V., p. ej., Trimble: *English for Science and Technology: a Discourse Approach*, C.U.P., 1985).

2.3 Adquisición y desarrollo de destrezas y competencia lingüísticas y comunicativas

Cuando se pregunta a los integrantes de nuestra comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, etc.) cuál debe ser la finalidad de la asignatura (o área del currículum) designada con la etiqueta de "Lengua Extranjera" (o en algunos casos "Idioma"), suelen pensar en "aprender el idioma". Piensan, por lo tanto, más que en un proceso, en un resultado deseable: el dominio de la LE por parte del alumno.

Algunos profesionales que imparten esta materia responden: "la adquisición de la LE". Ciertamente, a partir de las teorías de Krashen, el término "adquisición" se emplea más para designar una capacidad comunicativa duradera y aplicable en transacciones comunicativas 'reales' o 'auténticas': esta capacidad se considera más conveniente que los conocimientos (teóricos) acerca de la LE.

Sin embargo, actualmente nos ocupa cada vez más el futuro inmediato, plasmado en los proyectos de reforma educativa, en los que el "Disseny Curricular" (1989) desempeña un papel central de puente que nos lleva desde la declaración de principios generales definidos en el "Marc Curricular" (1986) hacia las actividades concretas de enseñanza/aprendizaje. Cuando se lee este documento por

primera vez, la impresión general del lector es de sorpresa ante la variedad de objetivos que se plantea en el área curricular de "Llengua Anglesa": la riqueza de este aprendizaje será un hecho aunque sólo se cumpla una parte de estos objetivos.

De entrada, se establece la prioridad de los objetivos educativos sobre los instrumentales. Se pretende desarrollar la personalidad del discente, sus actitudes y valores sociales y educativos, su receptividad al mundo exterior, su perspectiva cultural, su participación en el proceso educativo y social, y también su autonomía intelectual, creatividad, capacidad de procesar información, y su capacidad comunicativa.

La mayor parte de estos objetivos se encuentran en el resto del currículum (la unificación de criterios tiene como finalidad canalizar un esfuerzo concertado de todo el proceso educativo). Pienso, como muchos, que son objetivos factibles dentro de esta área curricular. Creo, además, que la modalidad de EMC ofrece un posible camino, aunque no único (ni mucho menos), sí muy adecuado, hacia estos objetivos. De hecho, investigar esta afirmación es la finalidad principal de esta tesis.

Ahora bien, la novedad más destacable es que el desarrollo de la capacidad comunicativa del discente es un objetivo entre varios. La EMC es también muy afín en este

sentido, según la entiendo en mi hipótesis. Pero cuando se debate la importancia relativa de estos objetivos, casi siempre surge un consenso en el sentido de que, si bien todos ellos deben figurar en el Diseño Curricular, éste es el único cuya consecución resulta prácticamente imprescindible. Es inconcebible un aprendizaje denominado "Lengua Inglesa" que no resulte en una adquisición de esta LE en mayor o menor grado, de una forma u otra. Por lo tanto, resulta también imprescindible definir la adquisición y el desarrollo de destrezas y competencia lingüística y comunicativa en el marco de la EMC.

La adquisición de las lenguas, y sobre todo de una Ln, ha sido una de las grandes cuestiones en el campo de la psicolingüística (y probablemente incluso de la lingüística aplicada en su totalidad); especialmente durante la década pasada, cuando un gran número de especialistas -algunos del máximo prestigio- se centraron en este tema, dando lugar a abundantes estudios y publicaciones. Este tema siempre estaba presente, de forma más o menos directa, en congresos, cursos de postgrado, etc..

Como resultado de todo este proceso surgieron diversas teorías de la adquisición de Ln, algunas de ellas opuestas entre sí. Pero podemos señalar tres elementos primordiales que figuran de forma prominente en los modelos más aceptados; las diferencias radican en la interrelación que se les atribuye, y el papel de cada uno de ellos. Se trata

del input, la interacción y el output. Parece conveniente definir y delimitar cada uno de estos elementos (en el orden arriba señalado), para poder exponer con mayor claridad las consideraciones al respecto.

2.3.1 El papel del "input"

"Input" es un término que, en el estudio de la adquisición de Ln, se refiere a la totalidad de datos que recibe el discente. En el tipo de enseñanza que ya es cada vez más obsoleto, la mayor parte de estos datos era de naturaleza metalingüística (información explícita referida al sistema formal de la Ln); en muchas ocasiones, expresada por el profesor y recibida por el discente mediante su propia L1. Esta composición proporcional del input tenía varias desventajas. Por una parte, el estudio intensivo de la forma lingüística resultaba en una menor cantidad global de input (textual) recibido por el discente en cada sesión, y además tenía el efecto de desviar su atención del significado.

Por otra parte, la secuencia siempre prescriptiva de presentación de esta información excluía una opción que actualmente se considera fundamental para el discente: la de seguir su secuencia y ritmo óptimos personales de adquisición. Algunos especialistas lo expresan en la actualidad como "syllabus interno", y se conocen los efectos

de la disparidad entre este syllabus interno y el externo (prescriptivo)¹.

Como resultado de una progresiva concienciación en cuanto a estas desventajas, y también en cuanto a la existencia de mecanismos internos naturales (genéticamente heredados) metalingüísticos y metacomunicativos (potenciadores de destrezas comunicativas), surgió la teoría de adquisición de Ln -muy influyente y prestigiosa- liderada por Krashen (1983): el "Enfoque Natural", en la que el mecanismo de adquisición se basa exclusivamente en una intensa atención (consciente) al significado. Al descifrar éste, el discente descifra también subconscientemente la naturaleza del código lingüístico y su sistema.

Según esta teoría, entonces, los únicos requisitos para la adquisición de una lengua serían un input comprensible de Ln (que podría ser metalingüístico, pero generalmente no lo es) y la voluntad por parte del discente de comprender las ideas, opiniones o sentimientos transmitidos en este input. Pero, como sucede tantas veces a lo largo de la evolución de cualquier ciencia, para salir de un paradigma se requiere otro muy opuesto; el cual, una vez aceptado, posteriormente se matiza, concluyendo el proceso en un punto intermedio situado entre ambos paradigmas (el nuevo y el previamente

¹ Un ejemplo, citado por Ellis (1986:232), es el estudio de Terrell et al. demostrando la adquisición, por parte de discentes, de una determinada norma lingüística cuando la instrucción tenía como objetivo el aprendizaje de otras normas distintas (hecho que no es negativo per se; pero demuestra un efecto de la disparidad de syllabus interno-externo, y por lo tanto la existencia de esta disparidad).

existente).

En este caso concreto, el resultado de este proceso es que la postura más aceptada actualmente sea la expresada por Long (1985:10), referida a la eficacia en la adquisición:

... está demostrada la necesidad de un input comprensible... pero no que éste sea por sí solo suficiente para la adquisición de la lengua... más bien existen indicios sugerentes de que no lo es... a menos que estemos dispuestos a tolerar niveles bastante limitados y ritmos lentos de adquisición...

En el mismo artículo, señala algunas carencias producidas por la ausencia total de input metalingüístico explícito y la atención exclusiva al significado. Aduce la alta probabilidad de que el discente, bajo estas condiciones, no llegue a adquirir (a) las expresiones que no necesite de forma imprescindible para entender los mensajes recibidos por él o expresar los que desea transmitir, (b) las expresiones que no existan en su propia L1, ni (c) las formas que no destaquen perceptualmente. Y añade que, aunque un componente metalingüístico o metacomunicativo del input no pueda variar el orden de la secuencia de adquisición, sí puede acelerar el ritmo de esta secuencia.

Sobre la manera en que podría suceder esto, Ellis (1985:235) recoge las hipótesis más relevantes: (a) la de Seliger (1979), según la cual el conocimiento explícito de una regla pedagógica puede facilitar tanto la asimilación de la regla para cuando el discente esté en condiciones de asimilarla, como la utilización de formas ya parcialmente asimiladas; y (b) la de Stevick, (1980) quien, al igual que

Krashen, atribuye la adquisición a la experiencia comunicativa del discente, pero añade que este proceso puede ser parcialmente apoyado por material recientemente almacenado en la memoria (secundaria).

Hay que puntualizar que este material no sólo puede consistir en "reglas" (abstracciones de las relaciones sistemáticas internas de la lengua), sino también en "fórmulas" (expresiones fijas que se utilizan sin someterlas a ningún tipo de análisis); ya que algunos discentes, sobre todo en los inicios de la adquisición, prefieren empezar almacenando en la memoria, y utilizando, estas "fórmulas" (contrariamente a lo que piensan muchos docentes), antes de procesarlas para posteriormente integrarlas como parte de su desarrollo gramatical.²

Así, pues, la corriente principal de investigación parece apoyar la inclusión de un input metalingüístico o metacomunicativo; aunque nunca como base o motor del proceso de adquisición, sino más bien en un papel de 'catalizador' del mismo. Si bien este tipo de input no puede inducir la adquisición, la puede favorecer, además de concienciar al discente respecto a la existencia de fenómenos generalizables (aplicables en una cierta gama de situaciones); y además satisfacer alguna posible curiosidad

² Resulta lógica la necesidad que tiene el discente de estas "fórmulas" recién almacenadas para desenvolverse en la L2, en vista p.ej. de que el Consejo de Europa considera satisfactorio un vocabulario pasivo de unas 1.100 palabras y activo de unas 500 tras una dedicación de tres cursos académicos completos (a razón de cuatro horas semanales) al aprendizaje de la LE.

analítica. Pero este input, lejos de ser exhaustivo, tiene que ser muy selectivo (en cuanto a qué, cuánto, cuándo y cómo se introduce).

Los procesos "Mediante Contenidos" no dependerán de centrar la atención en el significado (como, p. ej., recomienda Krashen), ni en la forma (como, p. ej., los enfoques estructurales anteriores); sino en las relaciones entre ambos aspectos y los procesos y destrezas cognitivos. En consecuencia, es conveniente que la información explícita metalingüística o metacomunicativa sea aportada en el mismo momento en que el discente tenga necesidad de ella para llevar a cabo un acto comunicativo o cognitivo real, resaltando así la naturaleza orgánica de la gramática, y evitando atribuirle un carácter mecánico³.

Si se acepta que el input no-metalingüístico constituirá la mayor parte de la totalidad de datos recibidos por el discente, es lógico suponer que la naturaleza y calidad de este tipo de input influirá notablemente en su adquisición de la Ln. En este sentido, la EMC ofrece algunas ventajas claras. Una de ellas, de gran importancia, ha sido expresada por Brinton et al. (1989:3):

Puesto que el input que posibilitará la adquisición de la lengua tiene que incluir elementos nuevos potencialmente adquiribles, la comprensión de los textos se consigue con la ayuda de 'pistas' facilitadas por los contextos situacionales o bien verbales. Éstas intervienen y se interrelacionan con el conocimiento imperfecto que tiene el discente de la lengua, y con su

³ V. Rutherford (1987:154).

conocimiento del mundo y sus expectativas. Las asociaciones de forma y significado necesarias para una buena comprensión posteriormente entran a formar parte de un repertorio acumulado de relaciones formales, funcionales y semánticas en constante evolución a medida que el discente adquiere nuevos elementos de la lengua.

Otra ventaja importante es que unos mismos elementos de la L_n aparecerán en diferentes contextos, dándose entonces el fenómeno que Yalden (1983:125) denomina "codificación diferencial o variable"; lo que, sin duda alguna, potenciará su comprensión (profunda, no sólo superficial), y por ende su adquisición.⁴ Hay que destacar además el hecho de que son precisamente los exponentes de mayor 'transparencia' los que se suelen usar en una variedad más amplia de situaciones. Esto favorece la flexibilidad de aplicación de la competencia gramatical: y ciertamente, es difícil, sin esa flexibilidad, considerarla como competencia realmente auténtica. Este razonamiento conduce a una conclusión compartida por muchos profesores, de forma intuitiva, con los años de experiencia docente; y expresada también por Brumfit (1984:143):

Un sistema limitado pero utilizado con mucha flexibilidad será más valioso que porciones poco asimiladas de un sistema inmenso presentadas rápidamente y de forma fragmentada.

Finalmente, al manejar en mayor grado un lenguaje de tipo 'académico', el discente se verá más obligado a activar su dispositivo deductivo interno⁴; puesto que la comprensión

⁴ v. p. 103.

y expresión mediante este tipo de lenguaje (sobre todo en el plano escrito) requiere un mayor análisis de la estructura lingüística. De hecho, un aspecto sumamente positivo de la EMC es el alto grado de integración de los procesos mentales primarios (intuitivos) con los secundarios (analíticos).

2.3.2 El papel de la interacción

El grado y la naturaleza de la incidencia del input en la adquisición de la Ln es actualmente una cuestión de máximo interés para los psicolingüistas⁵. Todavía no se puede afirmar hasta qué punto el input controla y configura el aprendizaje o la adquisición de la Ln. No obstante, las principales corrientes de investigación coinciden hoy día en la creencia de que el factor más determinante de la adquisición no es el input en sí, sino la interacción (entre el discente y la Ln, y también entre los participantes en el proceso de aprendizaje). La importancia atribuida a la interacción radica en las dos funciones principales que ésta debe cumplir. Por un lado, generar oportunidades óptimas para un aprendizaje selectivo⁶. Y por otro lado, poner de manifiesto para el discente su competencia ya adquirida (potenciando así su motivación de la manera más directa y convincente).

⁵ V., p. ej., Ellis (1985:106).

⁶ Es selectivo porque cada discente asimilará cosas distintas a partir de una misma actividad; hecho inevitable, pero no por ello negativo.

En la EMC, las oportunidades óptimas para el aprendizaje selectivo se crean activando al máximo el código lingüístico de la Ln pero sin limitar las posibilidades del discente en cuanto a construir su propia interiorización de la misma (modelo interno de la Ln). Se evita imponer el uso de ciertas partes del código, y además de manera especificada de antemano, como sucede, p. ej., en la modalidad estructural e incluso en la Nocional-Funcional.

Es decir, en lugar de pretender inducir una actuación preestablecida (forzando la imitación de un determinado modelo lingüístico), se desarrolla en el discente la capacidad de actuar a través de la Ln para llevar a cabo funciones comunicativas y cognitivas: la información no sólo será transmitida mediante el código de la Ln, sino que será procesada y/o transferida (integrada en distintas estructuras de conocimiento). El discente desarrolla una capacidad más completa debido a su esfuerzo en alcanzar unos objetivos más ámplios y a su satisfacción al alcanzarlos. Su modelo interno de la Ln y su manera de aplicarlo son impredecibles y llevarán su sello individual, 'personal e intransferible'.

Siguiendo el mismo principio, las destrezas lingüísticas y comunicativas también se adquieren y desarrollan, al igual que el dominio del código lingüístico, utilizándolas para finalidades comunicativas y/o cognitivas: el discente no aprende a aplicar una destreza, sino que

aprenderá algo al aplicar las destrezas. Asimismo, ciertos procesos implicados en el uso instrumental de una lengua (especialmente para funciones cognitivas) se adquirirán como resultado de su aplicación. Un ejemplo ilustrativo del tipo de proceso al que me refiero podría ser: 1) buscar unos datos específicos dentro de un texto, 2) evaluar la información encontrada, y 3) decidir si se ha cubierto la necesidad que motivó esta búsqueda (en este ejemplo, se trata de un proceso tripartito).

Ahora bien, algunos de estos procesos tendrá que llevarlos a cabo el discente de forma controlada antes de poder realizarlos de forma automática (sin tener que controlarlos con una atención activa y consciente). Depende en parte de lo que aporte al aula de LE: aparte de sus conocimientos sobre el mundo que le rodea, y su aptitud lingüística⁷, todo discente habrá desarrollado mediante su propia L1 -y quizás otra(s) Ln- cierta capacidad de emplear una lengua como instrumento comunicativo y cognitivo (o sea, una competencia comunicativa que incluye ciertas destrezas, estrategias, procesos, etc.).

Algunos aspectos de esta competencia podrán ser transferidos a su actuación en la LE.⁸ Este fenómeno de

⁷ Ésta no es modificable; consiste en habilidad para la codificación fonética + sensibilidad gramatical + habilidad inductiva + intuición (Ellis, 1985:112).

⁸ Alderson (1984:20) sugiere que esto requiere previamente un cierto grado de competencia en la Ln (aunque no sabemos cuál, ni en qué medida es sintáctico, semántico, discursivo, o cognitivo).

transferencia se da más en el plano oral. Es infrecuente que no se haya desarrollado estrategias, etc. orales en la L1, mientras que algunas personas no han desarrollado en su L1 una buena competencia en el plano escrito. Si no están ya presentes ciertas habilidades del plano escrito, forzosamente habrá que ayudar al discente a realizar los procesos pertinentes para adquirirlos y desarrollarlos, de forma controlada hasta que los pueda automatizar. Esta necesidad puede surgir también como resultado de una transferencia (p. ej., de hábitos) de un aprendizaje anterior de la LE, como indica Ribé (1987:587) -en este caso, afectando a la competencia lectora-:

Cuanto más motivado está el alumno, más le cuesta prescindir de los antiguos hábitos de explotación intensiva. Necesitará un entrenamiento adecuado -v. Ribé y de Juan, (1984:83)- mediante actividades que le obliguen a considerar el texto en conjunto y le dificulten detenerse en consideraciones de detalle.

Precisamente la competencia lectora es de especial importancia en la EMC, al intervenir directamente en la entrada del input extenso (no-metalingüístico) que forma una parte imprescindible de esta modalidad de aprendizaje.⁹ El discente recibirá también input oral, pero generalmente en menor cantidad: y además, en el plano escrito se activa más el análisis (consciente o no) del código. Es bastante probable que el buen lector procese a la vez mejor el input oral, puesto que algunas habilidades son comunes a ambos

⁹ Hudson (1991), en un estudio sobre la modalidad de EMC aplicado a la lectura, demuestra que este tipo de enfoque puede desarrollar la comprensión lectora, los conocimientos de la gramática lectora, y la competencia lectora global.

medios (y por lo tanto transferibles desde el uno al otro).

Las destrezas y estrategias de lectura deben ser transferidas a la Ln (o, en su defecto, desarrolladas dentro de la Ln)¹⁰ ya desde el principio del aprendizaje, sin esperar hasta los niveles superiores de competencia lingüística. O'Malley & Chamot (1987), coincidiendo con muchos especialistas en la actualidad, opinan que el momento más adecuado es en el nivel "elemental medio" y "elemental superior" - en cualquier modalidad de aprendizaje -; aunque esto a veces implique simplificar textos difíciles, preparar esquemas o guías pre-lectura del texto, entrenar al discente para predecir el contenido de un texto, buscar únicamente información concreta dentro de él, deducir su contenido global tras una breve inspección, etc.etc..

Finalmente, de acuerdo con la filosofía de la EMC, siempre se desarrollará la comprensión lectora mediante la lectura de textos en función de hacer con la información procesada algo que sea necesario o conveniente para cumplir objetivos extralingüísticos del contenido, rechazando por lo tanto la clásica diferenciación entre 'aprender a leer' y 'leer para aprender'.

¹⁰ Alderson (1984:27) sospecha que el grado de desarrollo de las destrezas lectoras del discente de una Ln no necesariamente corresponde al grado de desarrollo de su competencia global en esa lengua. Por lo tanto, el discente que no sea un lector eficaz de su propia L1 probablemente tampoco llegará a serlo de la Ln, a menos que realice un entrenamiento específico de las destrezas lectoras.

2.3.3 El papel del "output"

Si la calidad y cantidad del input, y sobre todo lo que se hace con éste, son factores primordiales en la adquisición de la Ln, no lo es menos el output (la producción de Ln del discente, lo que expresa a través de ella). Pienso que esta producción será mayor en el plano escrito que en el oral; ya que, como bien dice Brumfit (1984:131):

Existe... muy poca evidencia de un sustancioso desarrollo de la capacidad conversacional excepto donde se encuentran actividades potenciadoras de la fluidez fuera de la clase de Ln, como p. ej. sucede en situaciones de SL.

Esto no significa que no se vaya a utilizar la Ln para saludarse, pedir cosas, dar información, instrucciones, etc.¹¹. Simplemente significa que en la EMC, como en cualquier modalidad de E-A de Ln, resulta un tanto utópico esperar que los discentes realicen intercambios conversacionales prolongados utilizando un discurso no-planificado, excepto cuando haya un nivel muy alto de competencia lingüística (tanto en C.A.L.P. como en B.I.C.S.¹²).

En cambio, un output oral de discurso planificado (p. ej., exposiciones orales dirigidas a los compañeros de clase) es un elemento a incluir siempre que se pueda; porque

¹¹ "Classroom Management Language", de naturaleza social e interpersonal.

¹² V. p. 18-19, 34-5.

la producción oral, si es de un compañero, suele captar más la atención de los oyentes. El que expone oralmente ante el resto de la clase se esfuerza al máximo porque pone en juego la imagen que de él puedan tener sus compañeros y amigos. Y una consecuencia de esto es que ejercita un importante aspecto de su capacidad de codificación:

la habilidad de adaptar el mensaje al oyente o lector. Esto puede requerir el reconocimiento de algunas divergencias en cuanto a puntos de vista perceptuales o conceptuales¹³.

En efecto, otros investigadores como Krashen piensan que al expresarse mediante la Ln, el discente aumenta su adquisición de la misma, al esforzarse en hacer que su mensaje sea comprendido por otras personas. El argumento expuesto por Swain (1985) sobre esta misma idea resulta particularmente convincente.

Personalmente creo que, para que el output del discente no sólo demuestre, sino que además produzca una adquisición de la Ln, es necesario fomentar en él una actitud de innovación y experimentación con los nuevos elementos de lenguaje; en su output debe comprobar constantemente sus hipótesis acerca de la Ln. Puede resultar positivo que reciba información correctiva sobre su output¹⁴; pero siempre hay que darle a entender que debe arriesgarse a cometer errores formales, y que éstos no van a retrasar su adquisición de la Ln: sobre todo cuando ha realizado

¹³ (Mohan, 1986:113).

¹⁴ v. apartado 3.6.

previamente un aprendizaje de ésta cuyo objetivo era un tipo de output preestablecido, penalizándose los errores formales en su evaluación. En la EMC, creo conveniente no imponer esta limitación al discente porque ya tiene que superar otras limitaciones naturales, como son su propia capacidad y las exigencias comunicativas y cognitivas de las actividades que lleva a cabo.

Existe el temor de que, si no se piensa en los errores lingüísticos del discente como fenómeno negativo a evitar, éste construirá un modelo interno de la L₂ excesivamente simplificado que puede incluso fijarse demasiado pronto, convirtiéndose en un modelo 'cerrado' (no abierto a constantes revisiones al recibir datos de una calidad superior). En el campo de la psicolingüística, este fenómeno se suele denominar "pidginización + fosilización"¹⁵.

Sin embargo, para desarrollar y fijar un modelo simplificado, el sistema lingüístico tendría que permanecer estable en su totalidad, incluso respondiendo a distintas exigencias comunicativas: esto no sucede en la realidad, por lo que resulta imposible 'fosilizar' un sistema lingüístico entero. Además, no existe evidencia alguna de que el uso de un sistema momentáneamente simplificado impida el necesario desarrollo posterior de sistemas más complejos. La única

¹⁵ En realidad, es incorrecto aplicar el término "pidgin" en este campo (Brumfit, 1984:132). Su correcta aplicación corresponde al campo de la lingüística, para designar sistemas lingüísticos simplificados de forma voluntaria y consciente, generalmente por motivos de índole socio-cultural.

posible precaución que se podría tener en cuenta es la de editar el output del discente (rectificando sus errores lingüísticos, o mejor ayudándole a rectificarlos) cuando éste pase a ser un input para otros discentes (p. ej., en exposiciones orales o escritas dirigidas a compañeros de clase).

Krashen (1984) opina que la manera más efectiva de mejorar la producción escrita es leyendo más y mejor (y no tanto escribiendo más o recibiendo un mayor input metalingüístico), y puntualiza que los frutos se recogen a largo plazo: pero esto no lo considero como un inconveniente, ya que las formas lingüísticas y su óptimo uso siempre se adquieren gradualmente (sea cual sea el método de E-A).

Al igual que en la comprensión lectora, habrá que asegurar la transferencia, por parte del discente, de destrezas y estrategias de expresión escrita desde su L1, o hacer que las adquiera dentro de la LE (primero de forma controlada, para posteriormente automatizarlas). Por ejemplo, si no es capaz de redactar bien un informe, se le puede pedir que escriba primero una lista de los conceptos principales, para luego escribir una oración (o varias) ampliando cada concepto, y finalmente combinar estas oraciones ordenando y conectándolas.

Mohan (1986:37-40) propone la estrategia de diseñar las

actividades de desarrollo del lenguaje a partir de representaciones gráficas. Divide (1986:93-94) en tres niveles aproximados de probable dificultad el lenguaje para expresar las estructuras del conocimiento (dentro de cualquier materia): 1) el lenguaje que sirve para expresar el significado de un gráfico de una estructura del conocimiento, 2) el lenguaje que sirve para analizar o crear un gráfico, y 3) el lenguaje que sirve para convertir un gráfico en un discurso coherente.

Finalmente, la capacidad de expresión escrita en la LE se desarrollará siguiendo el mismo principio que en la de comprensión lectora: se aprenderá a escribir escribiendo en función de objetivos cognitivos y comunicativos inherentes al contenido sobre el que se trabaja (se escribirá para aprender, y no vice-versa). Esta producción escrita podrá ser dirigida al propio autor (tomando apuntes sobre un input oral o escrito, haciendo resúmenes o esquemas para comprender mejor un contenido, etc.); a sus compañeros (p. ej., presentándoles parte de un contenido); o al profesor (p. ej., en actividades de evaluación).

2.4 Adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje

Los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, y el ritmo creciente de su aparición, así como las perspectivas de una mayor movilidad/reconversión laboral, obligan a pensar más en la formación permanente del individuo a lo largo de su vida. Como resultado de esta realidad, el sistema educativo dedicará cada vez menos esfuerzo (proporcionalmente) a dotar al ciudadano de unos conocimientos específicos; ya que, si bien siempre ha sido difícil prever qué conocimientos le resultarían útiles en su futura vida, cada vez lo será más. En cambio, se dedicará cada vez más esfuerzo a desarrollar una capacidad de aprender cosas nuevas; aplicable no solamente dentro del aprendizaje actual (incrementando el rendimiento académico durante esta etapa), sino transferible también, después de dicho aprendizaje, a otras situaciones.

Esta preocupación por la capacidad en sí de aprender, la cual incluye claras implicaciones de autodidáctica (autonomía del discente) y se desarrolla en gran parte mediante un metaaprendizaje ('aprender a aprender'), ha estado presente también dentro del aprendizaje de las lenguas, sobre todo a partir de la pasada década. Valden (1983:135) observa en dicha actividad

una creciente atención al aprendizaje autónomo o autodirigido, así como a la explotación de los materiales auténticos [no destinados en principio a

estudiantes de la Ln].

Allwright (1984:104) lo define como

la noción de que enseñar una lengua no significa impartir una serie de conocimientos, sino enseñar cómo se aprende, o enseñar a los discentes a dirigir mejor su propio aprendizaje.

Brumfit (1984:129), sirviéndose de una metáfora, amplía la misma idea:

No se trata de aprender a usar una herramienta específica, como p. ej. una sierra, sino más bien de aprender los principios de la construcción de herramientas, para poder cumplir cualquier finalidad que nos podamos proponer en el futuro; eso sí, una construcción de herramientas limitada por la necesidad de interacción con otras personas dedicadas a la misma tarea.

2.4.1 La autonomía del discente

La autonomía del discente es un factor primordial potenciador de la capacidad de aprender. Su importancia aumenta cuando el individuo ha completado el ciclo de enseñanza secundaria; ya sea por la naturaleza de los estudios superiores (que siempre exigen una mayor responsabilidad del estudiante en cuanto a su propia formación), ya sea por la necesidad cada vez más presente en el mundo laboral de asimilar nuevos conocimientos, técnicas, etc.. Es conveniente que el individuo acceda a los estudios superiores (o bien al mundo laboral) con un alto grado de autonomía de aprendizaje ya desarrollada: pero hasta ahora, por lo general, no se ha prestado mucha atención a este factor en la enseñanza media.

Es posible que cambie pronto esta situación, debido a las tendencias actuales (generalizadas) en los campos de la psicología y la pedagogía; y también como consecuencia de la labor divulgativa (dentro de la E-A de Ln) de especialistas como Dickinson (1987). Se ha producido incluso, por primera vez, la aparición de cursos cuya finalidad es la de concretar y proporcionar un entrenamiento de la capacidad en sí de aprender Ln.¹ También se han diseñado actividades "polivalentes", de gran efectividad, específicamente para la adquisición y el aprendizaje autónomos de Ln.²

En un sentido general, "autonomía" significa la capacidad de resolver problemas uno mismo. Pero la autonomía integral de aprendizaje implica un proceso complejo que se apoya en las estrategias metacognitivas e incluye el reconocimiento de las propias necesidades, la auto-asignación de metas a alcanzar, la selección y aplicación del método de aprendizaje más indicado para cada situación, y la habilidad para explotar los elementos contextuales que facilitan el aprendizaje, además de llevar a cabo procedimientos de autoevaluación. Se trata de una competencia subyacente de naturaleza generativa que permite al discente enfrentarse y adaptarse a lo desconocido, ser creativo y flexible, y efectuar la transferencia de

¹ El de Ellis & Sinclair (*Learning to Learn English*), publicado en 1989, ha tenido una gran aceptación en el mercado mundial.

² V. Scott et al. (1984).

conocimientos y capacidades a una gama lo más diversa posible de tareas.

En la E-A de LE, la autonomía del discente es especialmente importante. El profesor suele disponer de un tiempo muy limitado para dedicar a los problemas de cada individuo, cuyo ritmo de aprendizaje y necesidades serán además distintos en cada caso. Por lo tanto, es recomendable entrenar a los discentes para que sean capaces de resolver sus problemas, efectuar un tratamiento selectivo de sus errores, y comprobar sus propias hipótesis respecto a la LE, consultando diccionarios, libros de gramática y de "usage"³, y cualquier otra fuente de información que esté a su alcance. Este entrenamiento consiste ante todo en familiarizarles con el tipo de información que contienen estos libros, y cómo encontrarla⁴. La utilización adecuada, por parte del discente, de los materiales y recursos a su alcance, es una capacidad muy concreta: precisamente, Dickinson (1987:127) recomienda asignar la máxima prioridad a esta clase de capacidades (las más concretas) dentro de un

³ El libro de "usage" es una especie de "diccionario de problemas". No se limita a la estructura de la oración (como el de gramática), cubriendo otras cuestiones prácticas de interés para el aprendizaje de la Ln (p. ej. el formato de las cartas, expresiones 'tabú', etc.). Su organización interna está concebida para funciones de diagnóstico de errores y resolución de problemas concretos que puedan surgir en la utilización de la Ln. Además, como indica Hutchinson (1987:3), no pretende ofrecer un tratamiento exhaustivo de la naturaleza de la Ln (como el libro de gramática). En su lugar, selecciona y explica puntos que suelen resultar problemáticos para el discente.

⁴ Nutall (1982:79) recomienda algunos libros apropiados para un entrenamiento en las destrezas del uso de los diccionarios. Hutchinson (1987) expone las bases de un buen entrenamiento para que el discente pueda sacar el máximo provecho de los distintos tipos de libros de gramática. También sugiere el análisis contrastivo (directo o inverso) de la L1 y la Ln para concienciarle sobre la naturaleza de ésta.

entrenamiento potenciador de la autonomía del discente.

Las modalidades de aprendizaje cuyos objetivos consisten en el dominio de un repertorio fijo (p. ej., lingüístico) son poco propicias para fomentar la autonomía del discente, ya que la actuación de éste se centra entonces en la memorización y manipulación ('predirigida') de "datos" ya analizados previamente. La modalidad de EMC, cuyos objetivos no incluyen un repertorio fijo, sí es propicia; sobre todo al destacar la relación entre lenguaje y conocimientos; y más aún si se enfoca como indica Mohan (1986), basando la EMC en las estructuras del conocimiento, destrezas y procesos cognitivos, y lenguaje más transferibles a cualquier área del currículum. También será más fácil desarrollar la autonomía del discente si se practica esta modalidad valorando más el proceso seguido que el producto resultante de este proceso.

2.4.2 Las estrategias de aprendizaje

Otra tendencia psicopedagógica actual, muy difundida ya en todo el mundo educativo⁵, consiste en valorar las estrategias que desarrolla el discente por encima de métodos, materiales o conocimientos: la investigación demuestra que de esta manera se incrementa más el

⁵ Y dentro de la E-A de Ln, gracias al esfuerzo investigador y divulgativo de especialistas como Wenden, Chamot, O'Malley, Rubin, y otros (v. bibliografía): y, localmente, Lucea (1992).

rendimiento académico (actual y futuro). Al igual que en el caso de la autonomía del discente (v. apartado 2.4.1), han surgido recientemente cursos cuyo objetivo es el de proporcionar un entrenamiento potenciador de las estrategias de aprendizaje⁶.

Aunque existen diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, resulta especialmente útil la de O'Malley & Chamot (1990:197), en la cual se distinguen tres categorías principales:

- Las estrategias metacognitivas, cuya función es la de supervisar, regular o autodirigir el propio aprendizaje de Ln⁷;
- Las estrategias cognitivas, acciones u operaciones emprendidas en el aprendizaje o en la resolución de problemas y que requieren una transformación, una síntesis o un análisis efectuados directamente sobre los materiales de aprendizaje⁸;
- Las estrategias sociales/afectivas⁹, mediante las cuales el discente consigue estar expuesto a la Ln y/o practicarla¹⁰, o bien utiliza algún tipo de control afectivo para facilitar una tarea de aprendizaje.

⁶ V., p. ej., O'Malley & Chamot (1990:187-213).

⁷ Incluyen procesos ejecutivos de planificación del aprendizaje, la detección de los propios errores de comprensión y producción, y autoevaluar la propia consecución de los objetivos de aprendizaje.

⁸ El discente realiza una interacción con los materiales de aprendizaje manipulándolos mentalmente (p. ej., formando imágenes mentales, o bien elaborando ampliaciones de destrezas o conceptos adquiridos previamente) o físicamente (p. ej., agrupando elementos en categorías significativas para aprenderlos, o bien tomando apuntes de la información más importante para recordarla).

⁹ Rubin (1987) no incluye esta categoría de estrategias entre las de aprendizaje, sino como grupo aparte, por considerar que no contribuyen directamente al proceso de aprendizaje en cuestión (es, además, la categoría que menos se ha investigado en general). Hay que precisar que Rubin, O'Malley & Chamot, y Wenden (1987) son los autores que mejor y más extensamente han tratado el tema de las estrategias dentro de la E-A de Ln.

¹⁰ Se procura una interacción con otra(s) persona(s) para ayudarse en su propio aprendizaje (p. ej., mediante actividades cooperativas o preguntas clarificadoras).

Identifican las más relevantes de cada categoría para el aprendizaje de Ln -sobre todo en su nivel cognitivo/académico- (1990:198-9), ofreciendo una definición operativa de cada una de ellas.

En sus estudios, encontraron que los discentes utilizan las estrategias cognitivas más que las metacognitivas; aunque a partir del nivel "intermedio" de competencia en la Ln, se reduce esta diferencia y además no siempre se utilizan las mismas estrategias específicas (para una determinada tarea) que en los niveles iniciales, ni tampoco las mismas que otros discentes.

Otras estrategias destacables (aparte de las de aprendizaje) son las sociales -véase⁹-, las de producción, las comunicativas, y las de recursividad¹¹. En la EMC, el discente podrá aplicar todas estas estrategias, independientemente de la naturaleza temática específica de un determinado contenido¹². La función del profesor será la de proporcionar el contenido y las actividades para centrar la atención en él (aunque en esta función pueden colaborar los alumnos).

¹¹ V. Celaya, 1991:35-39. Lucea (1992) realiza un tratamiento más profundo de las estrategias de recursividad.

¹² Hutchinson & Waters (1987:166) demuestran la mínima importancia de la relación entre esta naturaleza temática y las estrategias y destrezas aplicables al trabajar sobre un contenido. Por otro lado, Jones y otros (1987) profundizan más en la cuestión y distinguen algunas comunes (transferibles a cualquier contenido) de otras que son específicas para determinados contenidos.

Ahora bien, será el propio discente quien desarrolle sus estrategias y destrezas: aunque el profesor podrá contribuir a ello concienciándole respecto a la importancia de éstas y creando un interés, por parte del discente, en mejorarlas. Es conveniente que el proceso funcione de esta manera, porque una determinada estrategia que le resulte útil a un discente puede no serlo para otro. Cada mente funciona de forma distinta a las demás, prevaleciendo en algunas el componente analítico ("field-independent learner"), mientras que en otras prevalece el sintético ("field-dependent learner"), etc..

Para concienciar al discente de la importancia de sus estrategias y destrezas, y crear un interés por su parte en mejorarlas, conviene destacar la utilidad de éstas. Esto se puede conseguir de varias maneras. En general, será positivo procurar siempre que la relación o conexión entre estrategias y destrezas sea lo más natural posible. El discente puede aplicar varios tipos de estrategias en una misma tarea. Por ejemplo, una tarea bastante típica en la EMC consiste en recoger y seleccionar información (lectura crítica), y luego organizar este material (reflexión), para finalmente expresarlo en sus propias palabras (escritura pensativa). En este caso, el discente estaría aplicando 4 tipos estrategia cognitiva: de asociación, de organización, de agrupación y de elaboración (Flavell, 1984:234).

Con un entrenamiento adecuado, se puede lograr que

algunas habilidades concretas lleguen a formar parte de determinadas estrategias. Por ejemplo, la habilidad potenciadora de la comprensión de textos que consiste en comprender aquellas señales lingüísticas que introducen una función dentro de un texto (anunciando al lector u oyente una conclusión, una ejemplificación, una suposición, etc.), se puede llegar a integrar en una estrategia metacognitiva (en este caso, la "atención selectiva") del discente. Para ello, probablemente habría que demostrarle la utilidad de no limitarse a entender estas señales cuando se las encuentre, sino buscarlas activamente, p. ej. cuando efectúa un "skimming"¹³ de un texto relativamente extenso¹⁴.

Así, pues, algunas estrategias metacognitivas se pueden aplicar asiduamente dentro de determinadas macrodestrezas lingüísticas y/o comunicativas. Ribé (1987:615) menciona algunas "rutinas"¹⁵ lectoras que ayudan al lector a extraer información de un texto con mayor rapidez y precisión: "skimming", "scanning"¹⁶, explotar los mecanismos cohesivos e "indicadores del discurso" ("discourse markers"), captar una información o una actitud implícita en el texto, etc..

¹³ Detectar con gran rapidez la estructura ideacional del texto prescindiendo de la información detallada que contiene.

¹⁴ Carrell (1985) lo llama "estrategias de contenido y estructura del texto", y recomienda "enseñar" estas estrategias.

¹⁵ Término muy significativo para aquellos que sean conocedores del campo de la informática.

¹⁶ Localizar sólo una determinada información dentro de un texto.

Otras "rutinas" lectoras se pueden llegar a aplicar como estrategias cognitivas: la predicción, deducir el significado de palabras o expresiones desconocidas¹⁷, usar los conocimientos previos del tema para ayudarse en la comprensión del texto, comprender las relaciones entre palabras y oraciones a través de las referencias presentes, etc.etc..

A veces será necesario inducir la concienciación (v. p. 125) en el discente, cuando éste no haya podido comprobar aún directamente la utilidad de una destreza o estrategia: y también cuando su familiaridad con otros métodos opuestos de aprendizaje dificulte su adaptación a nuevas estrategias o destrezas. Por ejemplo, cuando un lector sólo sabe efectuar un procesamiento ascendente del texto¹⁸, existen técnicas para obligarle a aplicar el procesamiento descendente, para que así compruebe personalmente la existencia y los resultados de este tipo de procesamiento¹⁹.

Posteriormente, cuando el discente ya es consciente de

¹⁷ A partir del contexto, analizando su posible derivación - sufijos, prefijos, etc.-; o buscando analogías con formas afines en otras lenguas, etc.. Personalmente, opino que esta "rutina" es fundamental para la autonomía del discente. Forma parte de la estrategia cognitiva denominada "deducción" (v. p. 123).

¹⁸ V.p. 92.

¹⁹ Una técnica muy conocida es el ejercicio que propone al lector detectar anomalías de información insertadas (para este fin) en un texto (por lo demás coherente). Otra consiste en sustituir algunas palabras de un texto por otras inventadas e inexistentes en la lengua, a fin de que el lector se vea obligado a prescindir de esas palabras al procesar el texto, y comprenda que esto siempre será factible: así, cuando se encuentre con palabras desconocidas de la Ln en otro texto, sabrá resolver este problema mediante el recurso del procesamiento descendente.

la estrategia o destreza, puede darse el proceso que describen O'Malley & Chamot (1990:85), en el cual su aplicación se podrá llevar a cabo de una forma cada vez más automática y menos controlada; es decir, ocupando menos espacio en la atención y la memoria primaria del discente. Consideran (1990:153-4) que las alusiones explícitas a la(s) estrategia(s) en cuestión contribuirán a la aceleración de este proceso: además, como bien apunta Wenden (1987), la consciencia de la propia utilización de estrategias fomentará la autonomía del discente. Wenden recomienda asimismo la aplicación inmediata de las nuevas estrategias en actividades de Ln: opina que la evidencia de su aplicabilidad facilitará su transferencia a futuras tareas²⁰.

Para desarrollar las estrategias (y destrezas) de aprendizaje, también será imprescindible, de forma generalizada, prestar más atención a los procesos de la LE y su aprendizaje, y menos al producto de estos procesos. Por ejemplo, en la producción escrita, en lugar de evaluar una producción ya finalizada, y como mucho indicar al discente algunos aciertos y errores presentes en la misma, convendría plantearle preguntas como "¿qué pasos has seguido para redactar este escrito?", "¿cómo lo podrías haber mejorado?", etc.. Y si es necesario, se debe invertir tiempo en guiar al

²⁰ Lo denomina "entrenamiento integrado de estrategias"; en contraposición al "independiente", en el que no se contempla la necesidad de una actividad y unos materiales que provoquen o requieran la aplicación de la estrategia.

discente para que pueda responder a estas preguntas²¹. Además, si el profesor considera conveniente, en algunos casos, reforzar esta concienciación con actividades adicionales²², no debe sentirse cohibido al dedicarles tiempo de clase, aunque le pueda parecer que éste es más bien escaso.

Con un grado elevado de autonomía y de destrezas/estrategias de aprendizaje, el discente no sólo realizará un aprendizaje más eficiente/eficaz de la LE durante la ESO, sino que desarrollará también una mayor iniciativa y capacidad para documentarse sobre aspectos de la LE, y para seguir desarrollando sus conocimientos y dominio de la misma por sus propios medios.

²¹ Podría requerir, p. ej.: 1) instrucciones en cuanto a los aspectos más fundamentales de la forma, como "apoyar las ideas con ejemplos reales", "delimitar claramente el argumento o el tema", "utilizar una estructuración clara de párrafos", etc.; o 2) trabajar sobre aspectos como la planificación del escrito (sobre todo de la estructura secuencial de los significados); o 3) la revisión del escrito (especialmente del significado y pensando en un lector potencial, evitando centrarse excesivamente en la gramática, ortografía o los mecanismos lingüísticos del texto).

²² Podrían ser ejercicios de producción escrita guiada, un debate sobre la efectividad de distintos modelos de texto científico, etc.etc..

2.5 Resumen y conclusiones

2.5.1 La naturaleza de los contenidos

La forma más apropiada de integrar el lenguaje en la red conceptual (autoestructurante, que se modifica constantemente) es accediendo a los esquemas cognitivos del discente, estructuras de conocimientos entrelazadas con sus propios procesos y destrezas cognitivos y lenguaje específico. Se trata de un aprendizaje constructivista, partiendo siempre de la activación de los esquemas mentales con los que ya cuenta el discente; y pasando continuamente de lo sensorial a lo abstracto, de lo abstracto a lo sensorial.

La unidad didáctica en la EMC será el contenido, conformado por un desarrollo lógico de ideas, cuya parte predecible servirá de apoyo a la participación del discente en la interacción, y cuya parte impredecible motivará su preocupación constante por el significado. La continuidad ideacional del contenido ayudará al discente al descifrar el significado, ya que pueden intervenir las deducciones no-verbales además de las puramente verbales.

Los procesos se basarán por una parte en el pensamiento y razonamiento conceptual (con una incidencia especial en los conceptos "inclusores"), y por otra parte en actividades

de procesamiento que sean interactivas además de informativas (p. ej. debate, análisis, etc.). Se buscará siempre una óptima relación entre el esfuerzo requerido para el procesamiento y el enriquecimiento resultante (conceptual y/o informativo).

En cuanto a la naturaleza temática de los contenidos, existen dos opciones: (a) revisión, ilustración o ampliación de otras partes del currículum escolar; o bien (b) temas 'extraescolares' de interés general (que no figuran en el 'currículum a priori'). En todo caso, deberán guardar una relación directa con las experiencias académicas y sociales de los discentes, y también con los objetivos curriculares morales, estéticos, intelectuales, ideológicos e instrumentales. La elección del contenido no se basará en las relaciones supuestamente potenciales entre la materia y determinadas formas lingüísticas, destrezas o estrategias.

A este efecto, resulta particularmente útil el marco de la "actividad" propuesto por Mohan¹. Partiendo quizás del 2º nivel de la taxonomía de Bloom², y fundamentado en las estructuras primordiales de conocimiento que dirigen la actividad humana, éste nos permitirá potenciar la transferencia de significados en todo el currículum. Las principales pautas de la actividad humana y sus respectivas estructuras de conocimiento relacionadas, transferibles a

¹ v. p. 37-8.

² v. p. 19.

cualquier área del currículum, incluyen en cada caso unos procesos y destrezas cognitivos que también lo son (y cuya naturaleza Mohan especifica, explica y ejemplifica). En definitiva, este marco permite el aprendizaje de cualquier contenido con una adquisición de lenguaje, destrezas y procesos transferibles al resto del currículum.

2.5.2 La relación entre lengua y contenido

Desde el punto de vista de la lingüística aplicada, destaca como rasgo primordial de la EMC su naturaleza ecológica, fundamentada en la indivisibilidad de los tres componentes del lenguaje: el ideacional, el interpersonal y el lingüístico-textual. Los morfemas, las palabras, los enunciados e incluso los textos no aparecen, por norma, descontextualizados en esta modalidad de E-A. De este hecho se derivan todas las consideraciones expuestas a continuación.

En primer lugar, el conocimiento de la gramática de la LE no se percibe como objeto primordial del aprendizaje, ni tampoco como un tema a evitar (como ha sido el caso en otras modalidades de E-A); sino como uno de los factores facilitadores del procesamiento del lenguaje. De ninguna manera se debe pretender que este conocimiento sea exhaustivo, sino altamente selectivo, limitándose a este papel facilitador.

Asimismo, para coadyuvar al predominio del aspecto psicocognitivo sobre la mera transmisión de datos, se debe evitar, siempre que sea posible, las "explicaciones" sobre puntos metalingüísticos por parte del docente, fomentando en su lugar el análisis y las deducciones efectuadas por el propio discente sobre muestras reales del lenguaje. Si además aprende a verificar estas hipótesis con eficacia consultando instrumentos de referencia apropiados, desarrollará a la vez su autonomía de aprendizaje. De todas formas, este tipo de criterio ya es compartido por muchos docentes de LE a pesar de sus diversas preferencias en cuanto a la modalidad de E-A.

En segundo lugar, en el procesamiento "ascendente" del lenguaje intervienen sobre todo los esquemas cognitivos lingüísticos, mientras que el "descendente" (más importante en la EMC, puesto que modifica los procesos cognitivos) se apoya más en los de contenido. Pero además interviene en ambos casos otra clase de esquemas cognitivos que algunos especialistas denominan "formales", conformados por los conocimientos previos sobre las estructuras retóricas de los textos. El conocimiento de estas estructuras, determinadas en parte por la estructura de la información (verbal), se ha de considerar muy positivo en la EMC.

Finalmente, se debe explotar al máximo la intervención de las deducciones no-verbales, posibilidad que se ve

favorecida por la continuidad ideacional del contenido. Si se presenta la misma información en forma verbal y además en forma no-verbal, se enriquece y acelera la comprensión de la misma, sobre todo si esta presentación es visual y muy estructurada. Se le puede presentar al discente, o pedir que la exprese, en ambas formas. O mejor aún, se le puede presentar en una forma y pedirle que la exprese mediante la otra. Las representaciones gráficas son particularmente indicadas; sobre todo el diagrama de flujo, que contiene además elementos de descripción, secuencia y elección (las tres facetas situacionales que intervienen en la 'situación de la acción' del "marco de la actividad" de Mohan).

2.5.3 Adquisición y desarrollo de destrezas y competencia lingüísticas y comunicativas

En el aprendizaje de Ln, hemos asistido a un importante cambio de paradigma consensuado, consolidado definitivamente en la pasada década. La característica más importante de este cambio es la de tener como objetivo primordial la capacidad comunicativa del discente (para actuar a través de la Ln). Este objetivo sustituye al anterior (la adquisición de conocimientos acerca de la Ln); aunque se reconoce que, si bien un componente metalingüístico (y/o metacomunicativo) del input no puede variar el orden de la secuencia de adquisición de la Ln, sí puede acelerar el ritmo de esta secuencia (que siempre será, de todas formas, gradual,

irrespectivamente del proceso que se siga).

Por lo tanto, dicho componente se considera más bien como 'catalizador' del proceso de adquisición de la LE, pero nunca como base o motor de este proceso. Algunos lingüistas y docentes aducen otro motivo adicional de mantener activa su presencia: la prevención de una posible "fosilización" y "pidginización" del interlenguaje del discente³. Personalmente, creo, como Brumfit, que esta preocupación es infundada en gran parte. Esto no desaconseja, a pesar de todo, velar por la normatividad lingüística en la expresión del discente, sobre todo cuando ésta se convierta en un "input" para otros discentes.

Pasando ya al contexto de un marco educativo, se ha pensado (acertadamente, según mi criterio personal) que el proceso de E-A de una LE ofrece más posibilidades para la formación del discente que la mera adquisición de esta LE. El Disseny Curricular (1989) de la Enseñanza Secundaria Obligatoria contempla el enriquecimiento de este proceso incluyendo como mínimo 10 objetivos adicionales⁴, compatibles con el modelo de E-A propuesto en esta tesis. A pesar de compartir estos objetivos y reconocer la importancia de todos ellos, opino que se seguirá atribuyendo la máxima prioridad al desarrollo de la capacidad comunicativa en la LE.

³ v. p. 115-6.

⁴ v. p. 99-100.

En consonancia con todo lo expuesto en el párrafo anterior, los procesos de EMC no dependerán de centrar la atención en el significado (como, p. ej., propone Krashen), ni en la forma (como, p. ej., los enfoques estructuralistas anteriores); sino en las relaciones entre ambos aspectos y los procesos y destrezas cognitivos. En lugar de pretender inducir una actuación preestablecida (forzando para ello la imitación de un modelo lingüístico), se desarrolla en el discente la capacidad de actuar a través de la LE para llevar a cabo funciones comunicativas y cognitivas. La información de los contenidos no sólo será transmitida mediante el código de la LE, sino que será procesada y transferida (integrada en las distintas estructuras de conocimientos).

Evidentemente, esta clase de procesos implica un alto grado de integración de los procesos mentales primarios (intuitivos) con los secundarios (analíticos). Esta cualidad integradora caracterizará la construcción de estructuras, procesos y destrezas cognitivos. Lo mismo sucederá en el proceso de adquisición de la LE: cuando el discente construya en su mente los significados y los sistemas de ésta, lo hará con la ayuda de 'pistas' facilitadas por los contextos situacionales o bien verbales; y valiéndose no sólo de "reglas" (abstracciones de las relaciones sistemáticas internas de la lengua), sino también de "fórmulas" (expresiones que retiene y utiliza sin someterlas a ningún tipo de análisis). La flexibilidad en el uso de

estas reglas y fórmulas será potenciada al encontrarlas el discente aplicadas en distintos contextos.

Finalmente, debido a la concepción constructivista del proceso de adquisición de la LE (y las capacidades intelectuales), se debe contar con los conocimientos, destrezas, estrategias y procesos lingüísticos adquiridos previamente en el aprendizaje de la propia L1 (y quizás de otras lenguas), comprobando y facilitando su transferencia a la LE siempre que sea posible. Se debe prestar atención también a la posible transferencia (p. ej., de hábitos) de un aprendizaje anterior de la LE.

2.5.4 Adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje

El estudio y la adquisición de LE es una actividad muy personal, abierta y a largo plazo. Es lógico que se perciba el desarrollo de la autonomía del discente para esta actividad como un objetivo deseable al concluir su etapa de formación obligatoria. Así tendrá la opción de poder ampliar posteriormente su capacidad de uso de la(s) LE, según sus necesidades y preferencias personales.

La autonomía integral de aprendizaje implica un proceso complejo que incluye el reconocimiento de las propias necesidades, la auto-asignación de metas a alcanzar, la selección y aplicación del método de aprendizaje más

indicado para cada situación, y la habilidad para explotar los elementos contextuales que facilitan el aprendizaje, además de llevar a cabo procedimientos de autoevaluación. Todos los componentes de este proceso son susceptibles de ser integrados en el proceso de EMC propuesto en esta tesis, reforzando y facilitándolo. Se debería considerar la posibilidad de incluir, si no todos, al menos algunos de ellos. El subrayado resultará imprescindible para este proceso de EMC.

Esta autonomía se fundamenta sobre una competencia subyacente de naturaleza generativa que permite al discente enfrentarse y adaptarse a lo desconocido, ser creativo y flexible, y efectuar la transferencia de conocimientos y capacidades a una gama lo más diversa posible de tareas. Las modalidades de E-A cuyos objetivos se centran en la asimilación de un repertorio fijo y cerrado sólo favorecerán mínimamente el desarrollo de esta competencia. En contraposición, la modalidad de EMC contribuye directamente a este desarrollo. La propuesta de Mohan para la EMC se basa precisamente sobre el aspecto subrayado.

La autonomía del discente se aplica, en gran parte, a través de estrategias. Las estrategias más destacables son las metacognitivas, las cognitivas, las sociales/afectivas, las de producción, las comunicativas, y las de recursividad. En la modalidad de la EMC el discente tendrá ocasión de aplicar todas estas estrategias, independientemente de la

naturaleza temática específica de un determinado contenido. El docente podrá contribuir a ello concienciándole respecto a la importancia y utilidad de estas estrategias y de ciertas destrezas; y creando un interés (por parte del discente) en mejorar su dominio de las mismas.

De todas formas, como podrá apreciarse por todo lo expuesto en este apartado, la naturaleza mayormente psicocognitiva de la autonomía de aprendizaje sintoniza bien con el modelo de EMC propuesto y su enfoque igualmente psicocognitivo en gran parte.

3. CONCRECIÓN DE LA EMC_P

3.1 El contexto de la E-A

La E-A en la ESO será, sin duda, muy distinta de la que conocen los estudiantes actuales de 12-16 años de edad. El modelo que ahora caduca contempla, en gran medida, al alumno como recipiente pasivo de una información preseleccionada y, frecuentemente, preanalizada. Su cometido consiste en "asimilar" la máxima cantidad de esta información: a veces esto implica comprender y memorizar, pero en ocasiones sólo memorizar. En el mejor de los casos, ve alguna aplicación (más o menos práctica) de parte de esta información, o bien realiza personalmente la aplicación. En las pruebas de evaluación, debe demostrar que conoce los datos, al menos en el momento de la prueba¹.

El modelo nuevo rehuye la excesiva memorización, y refleja un cierto escepticismo en cuanto a la importancia de unos determinados datos para el futuro de estos estudiantes: principalmente por la dificultad de predecir exactamente qué información será útil para su futura vida adulta, y porque

¹ Resulta en parte sintomático que (sobre todo en el Bachillerato) cada año, algunos alumnos que no pueden (o no desean) memorizar estos datos, los plasman en las consabidas 'chuletas'.

muchos datos pasan a ser obsoletos a corto plazo, debido a la rápida evolución de muchos campos del saber. Por estos y otros motivos, el nuevo modelo concede más importancia a los procesos que conforman el aprendizaje, y algo menos al producto (cuantificable) del mismo.

El profesor ya no debe limitarse a informar y explicar la información que imparte: su misión debe entenderse ahora como la de generar oportunidades óptimas para un aprendizaje significativo, estimulando y capacitando a los discentes para que aprovechen estas oportunidades al máximo. La estimulación se puede conseguir implicando al discente a través de sus sentimientos, su pensamiento, sus necesidades y las actividades que realizará. Y el nuevo modelo pretende capacitar a todos los discentes (o al menos, a la gran mayoría), a pesar de sus diferentes ritmos de aprendizaje.

La enseñanza de LE que ha sido habitual es incompatible con este nuevo modelo. La presentación sistemática de un inventario, ya sea de formas lingüísticas, ya sea de funciones comunicativas, estaba en consonancia con el sistema caduco de enseñanza. Dirigido a grupos de clase bastante heterogéneos, como con frecuencia ha sido el caso (y muchos vaticinan que aún lo será más en el futuro), sólo beneficiaba a un sector "medio" del grupo. En cuanto al resto, algunos se aburrían porque ya creían dominar de antemano la materia, mientras que otros no podían seguir el ritmo de la presentación y quedaban cada vez más

desconectados de la misma a medida que avanzaba. En esa situación, sólo quedaba la esperanza de adecuar la presentación al máximo número de alumnos (es decir, conseguir que el sector "medio" aludido fuese lo más numeroso posible).

Así, pues, han surgido varias propuestas alternativas para la enseñanza y aprendizaje de LE más compatibles con el nuevo modelo general. Una de ellas, que no pretende ser la única, ni tampoco la mejor, es la EMC. El objetivo primordial de esta tesis es dar pruebas de su viabilidad dentro del nuevo modelo. Existen además manifestaciones recientes del interés de otros profesionales por este mismo tipo de propuesta.²

En el área de lengua inglesa, como en todas las demás, habrá que construir sobre las condiciones y los conocimientos previos de los discentes. No es fácil predecir las condiciones y los conocimientos del discente que iniciará esta etapa, pero se puede anticipar algunos puntos. Por ejemplo, se prevé que este discente habrá tenido, en la educación primaria, como mínimo unas 200 horas lectivas de lengua inglesa³. Aun teniendo en cuenta las posibles variaciones, no se le podrá considerar como principiante, ni de nivel elemental (aunque es probable que haya manejado poco el lenguaje académico inglés, instrumental en la EMC).

² V. apartado 1.3.6.

³ A.P.A.C. of news, 11:37.

Sin embargo, en el caso concreto de Cataluña es muy probable que haya trabajado en contenidos académicos expresados a través de dos lenguas. Estos dos factores facilitan y favorecen la propuesta de trabajar en contenidos (no-lingüísticos) a través de la lengua inglesa.

El discente catalán de 12 años ya habrá construido un modelo mental de cómo funciona el lenguaje, basado en 3 lenguas como mínimo. Podrá transferir a la L3 algunas destrezas y estrategias verbales adquiridas mediante su L1 y L2. Nutall (1982:170) y Cummins (1981) opinan que es mejor desarrollar ciertas destrezas en la L1 antes de hacerlo en la Ln, por ejemplo las de lectura (fundamentales en cualquier entorno académico). En lo referente a estrategias de LE y académicas, procesos cognitivos, y técnicas de estudio⁴, su condición es, hoy por hoy, imprevisible, por lo que será conveniente diagnosticar y observar estos aspectos (evaluación inicial).

Se puede contribuir al desarrollo de todos estos aspectos mediante la E-A de la LE, sobre todo con la clase de procesos que implica la EMC tal y como se plantea en esta tesis (EMC_p). A la vez se puede contribuir, mucho más aún, al desarrollo de su pensamiento conceptual; el cual normalmente debe de tener lugar justamente entre los 12 y 16

⁴ Tomar bien los apuntes, interpretar la información no-verbal, etc..

años de edad⁵, y es un auténtico hito en su evolución cognitiva (por lo que representa en cuanto a la autonomía del pensamiento y su capacidad de transcender las limitaciones de lo concreto y observable).

Por lo que respecta a su motivación hacia la LE y su aprendizaje, es importante tener en cuenta varias consideraciones. En primer lugar, ¿qué visión tendrá de este fenómeno? Todo aquél que estudia una LE tiene una teoría de cómo debe ser este aprendizaje, explícita o implícita (Ellis, 1985:198); probablemente fundamentada en cierta medida en su experiencia previa de esta actividad. Por otra parte, el discente catalán de 12 años estará acostumbrado a satisfacer sus necesidades cognitivas y sociales por medio de su L1 y L2.

Por estos dos motivos (además de otros) será importante discutir con estos discentes todos los posibles beneficios que puede aportarles el estudio de una LE. En el caso de la EMC_p, conviene justificar explícitamente el estudio a través de la LE: si esta clase de enfoque es muy distinta de los que conocen, será todavía más necesario una explicación clara al respecto. Varios estudiosos de nuestro campo recomiendan este tipo de diálogo⁶ (independientemente del

⁵ V. p. 12.

⁶ Ribé (1987:372) opina que la capacidad de respuesta motivacional del adolescente (al igual que la del adulto), no está limitada a la motivación situacional y de tarea/actividad, sino que es capaz de desarrollar y responder a la motivación global (por objetivos futuros). Strevens (1980:8) cree que las personas de esta edad tienen la tendencia a proyectar hacia el futuro, pero hay que convencerles de ello mediante

enfoque de E-A que se pretenda establecer).

Poco se sabe de la dotación tecnológica y de materiales en los futuros centros, pero no parece haber motivos (p. ej., de índole presupuestario) que apunten hacia unas diferencias notables en este terreno. La conveniencia de un buen apoyo oral y audiovisual para la EMC_p⁷ es mayor incluso que en otras modalidades de E-A de LE: todos los centros de enseñanza media que he visitado personalmente contaban con este soporte (aunque no siempre de fácil acceso, ya que en cualquier momento suele haber más de un profesor que desea disponer de esta posibilidad). Más adelante me referiré a la utilidad de la videocámara: cada vez son más los centros que cuentan con una. El acceso a equipos de CD-ROM, tan útil para la EMC_p, parece factible en un futuro relativamente inmediato.⁸

Si no existe tal acceso, el auténtico problema a resolver para la EMC_p será el acceso a textos "auténticos" (no destinados en principio a estudiantes de Ln), sobre todo orales, que puedan servir de fuentes de información sobre los diferentes aspectos de un determinado contenido. Para trabajar con estos textos dirigiéndose al grupo entero de clase, Nutall (1982:85) expone en detalle la gran utilidad del proyector de transparencias (y algunas importantes la discusión y la persuasión.

⁷ V. p. 157.

⁸ V. apartados 1.2.2, 5.4.3.

técnicas didácticas que permite su uso).

Por último, es evidente la ausencia actual de docentes con formación y experiencia en la práctica de la EMC_p.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS

CUESTIONARIO FINAL 1.990

Para conocer con más exactitud la futura validez de esta modalidad de estudio, es imprescindible contar con las opiniones de cada participante. Indica por favor la tuya en cada apartado.

1-¿ Cuántos cursos has estudiado / practicado la lengua inglesa fuera del instituto ...

años

- 1)en la E.G.B. ?
2)en academia o repaso ?
3)otros (trabajos de verano,etc)?
4)observaciones, comentarios u opiniones sobre esto :
.....
.....

3 4
5 6
7 8

9 10

2-. Indica tu edad :

- 1 16
2 17
3 18
4 19 ó más

11

3-. Indica tu sexo :

- 1 varón
2 hembra

12

4-. Lugar de residencia :

- 1 Bonavista
2 Camproclaro
3 Torreforta
4 Tarragona
5 Otros

13

5-. Ocupación del padre (especificar al máximo) :

14 15

6-. Estudios del padre (especificar al máximo) :

16 17

7-. Ocupación de la madre (especificar al máximo):

18 19

8-. Estudios de la madre (especificar al máximo):

.....

☐ ☐
20 21

9-. ¿ Qué tipos de lecturas se hacen habitualmente en tu casa ?

.....

.....

☐ ☐
22 23

10-. ¿ Qué tipos de lecturas sueles hacer tú (por iniciativa propia, que no sean obligadas) ?

.....

.....

☐ ☐
24 25

11-.¿Has encontrado dificultades en el contenido del tema (ideas, conceptos, etc.)

1 ☐ muy pocas
2 ☐ pocas
3 ☐ bastantes
4 ☐ muchas

☐
26

12-.¿Has podido solucionar las dificultades (pocas o muchas) de este tipo que has encontrado?

1 ☐ pocas
2 ☐ algunas
3 ☐ bastantes
4 ☐ casi todas

☐
27

13-.¿Has encontrado dificultades en las formas lingüísticas utilizadas (vocabulario, estructuras, etc.)?

1 ☐ muy pocas
2 ☐ pocas
3 ☐ bastantes
4 ☐ muchas

☐
28

14-. ¿Has podido solucionar las dificultades (pocas o muchas) de este tipo que has encontrado?

1 ☐ pocas
2 ☐ algunas
3 ☐ bastantes
4 ☐ casi todas

☐
29

15-. ¿En qué medida te ha interesado el contenido temático?

1 ☐ poco
2 ☐ normal
3 ☐ más de lo normal
4 ☐ mucho

☐
30

16-. Apunta tres temas que te interesarían (en orden de preferencia) :

-
-
-

☐ ☐
31 32
☐ ☐
33 34
☐ ☐
35 36

17-. ¿Has adquirido nuevos conocimientos sobre el tema?

- 1 ☐ ninguno de importancia
2 ☐ pocos
3 ☐ algunos
4 ☐ muchos

☐
37

18-. En el caso que sí, indícalos brevemente :

-
-
-

☐ ☐
38 39
☐ ☐
40 41
☐ ☐
42 43

19-. ¿ En qué medida se ha profundizado en el tema ?

- 1 ☐ muy poco
2 ☐ poco
3 ☐ suficiente
4 ☐ mucho

☐
44

20-. Consideras que la cantidad de tiempo dedicado al tema del racismo es ...

- 1 ☐ excesivo
2 ☐ insuficiente
3 ☐ poco
4 ☐ suficiente

☐
45

21-. ¿Piensas que las tareas (actividades) eran adecuadas para desarrollar tus conocimientos del tema ?

- 1 ☐ poco
2 ☐ normal
3 ☐ bastante
4 ☐ mucho

☐
46

22-. ¿Las tareas (actividades) eran adecuadas para desarrollar tu dominio de la lengua inglesa?

- 1 ☐ poco
2 ☐ normal
3 ☐ bastante
4 ☐ mucho

☐
47

23-. ¿Se te ocurren maneras de mejorar esta modalidad de estudio ?

- 1 ☐ muchas
2 ☐ varias
3 ☐ alguna
4 ☐ ninguna

☐
48

24-. ¿Cuáles? Apunta las principales (en orden de importancia) :

-
-
-

☐ ☐
 49 50
☐ ☐
 51 52
☐ ☐
 53 54

25-. Personalmente, deseas continuar con esta modalidad de estudio en el futuro ?

- 1 ☐ preferiría que no
- 2 ☐ me es indiferente
- 3 ☐ me gustaría
- 4 ☐ me gustaría mucho

☐
 55

26-. Teniendo en cuenta la duración de este estudio (2 trimestres), ¿en qué medida crees que has podido desarrollar habilidades o destrezas concretas de lengua inglesa, como ...

1)capacidad auditiva ?

- 1 ☐ muy poco
- 2 ☐ poco
- 3 ☐ bastante
- 4 ☐ mucho

☐
 56

2)velocidad de lectura ?

- 1 ☐ muy poco
- 2 ☐ poco
- 3 ☐ bastante
- 4 ☐ mucho

☐
 57

3)comprensión lectora ?

- 1 ☐ muy poco
- 2 ☐ poco
- 3 ☐ bastante
- 4 ☐ mucho

☐
 58

4)fluidez ("soltura") al escribir?

- 1 ☐ muy poco
- 2 ☐ poco
- 3 ☐ bastante
- 4 ☐ mucho

☐
 59

5)precisión al escribir ?

- 1 ☐ muy poco
- 2 ☐ poco
- 3 ☐ bastante
- 4 ☐ mucho

☐
 60

6)fluidez ("soltura") al hablar ?

- 1 ☐ muy poco
- 2 ☐ poco
- 3 ☐ bastante
- 4 ☐ mucho

☐
 61

7)precisión al hablar ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 62

8)intuición (saber "adivinar"
 palabras o expresiones que no
 conoces previamente) ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 63

27-. ¿En qué medida has podido desarrollar tu capa-
 cidad de ...

1)interacción en inglés

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 64

2)descripción y narración ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 65

3)obtención y procesamiento de
 información ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 66

4)creatividad ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 67

5)dirigir tu propio proceso de
 aprendizaje ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 68

28-. ¿Has podido aplicar tus co-
 nocimientos previos y maneras per-
 sonales de trabajar en este
 periodo ?

- 1 ☐ muy poco
 2 ☐ poco
 3 ☐ bastante
 4 ☐ mucho

☐
 69

29-. Durante este periodo, opinas
 que has trabajado ...

- 1 ☐ menos de lo
 normal
 2 ☐ lo normal
 3 ☐ más de lo
 normal
 4 ☐ al máximo

☐
 70

30-. ¿Cómo ha sido tu nivel de participación dentro de tu grupo de trabajo?

- 1 ☐ menos que los demás
 2 ☐ igual que los demás
 3 ☐ más que ellos
 4 ☐ mucho más que ellos

☐
 71

31-. ¿Consideras que es acertado calificar por igual a todos los componentes de un grupo de trabajo, sin tener en cuenta su grado individual de participación?

- 1 ☐ en absoluto
 2 ☐ no mucho
 3 ☐ bastante
 4 ☐ completamente

☐
 72

32-. ¿Cómo calificarías tu trabajo personal respecto a la calificación obtenida (emitida por el profesor)?

- 1 ☐ menos
 2 ☐ igual
 3 ☐ más
 4 ☐ mucho más

☐
 73

33-. ¿Has notado alguna modificación en tu actitud frente a la asignatura (de inglés)?

- 1 ☐ ha empeorado
 2 ☐ igual
 3 ☐ más positiva
 4 ☐ mucho más positiva

☐
 74

34-. ¿Qué opinas de ...

1)la calidad del trabajo de toda la clase ?

- 1 ☐ baja
 2 ☐ normal
 3 ☐ buena
 4 ☐ muy buena

☐
 75

2)el aprovechamiento de recursos de toda la clase ?

- 1 ☐ ha sido poco
 2 ☐ normal
 3 ☐ bueno
 4 ☐ muy bueno

☐
 76

3)la cooperación dentro de tu grupo de trabajo ?

- 1 ☐ poca
 2 ☐ normal
 3 ☐ buena
 4 ☐ muy buena

☐
 77

4)la cooperación del profesor en el trabajo ?

- 1 ☐ poca
 2 ☐ normal
 3 ☐ buena
 4 ☐ muy buena

☐
 78

35-. ¿Opinas que los materiales (textos, etc.)
aportados por el profesor ...

1)ayudaban al desarrollo del
trabajo ?

- 1 ☐ muy poco
2 ☐ no mucho
3 ☐ bastante
4 ☐ mucho

☐
79

2)han sido correctamente apro-
vechados ?

- 1 ☐ muy poco
2 ☐ no mucho
3 ☐ bastante
4 ☐ mucho

☐
80

3)han sido atractivos ?

- 1 ☐ muy poco
2 ☐ no mucho
3 ☐ bastante
4 ☐ mucho

☐
81

4)ayudaban a la comprensión
del tema ?

- 1 ☐ muy poco
2 ☐ no mucho
3 ☐ bastante
4 ☐ mucho

☐
82

5)eran difíciles de manejar ?

- 1 ☐ mucho
2 ☐ bastante
3 ☐ no mucho
4 ☐ muy poco

☐
83

6)eran lo suficientemente
abundantes ?

- 1 ☐ insuficien-
tes
2 ☐ poca can-
tidad
3 ☐ excesivos
4 ☐ suficientes

☐
84

36-. Las explicaciones del pro-
fesor han sido ...

- 1 ☐ impropias
2 ☐ desacertadas
3 ☐ acertadas
4 ☐ muy acerta-
das

☐
85

37-. Comentarios y/o sugerencias para la organización
y planteamiento de la asignatura de inglés para el
próximo curso :

.....
.....
.....
.....
.....

☐ ☐
86 87
☐ ☐
88 89
☐ ☐
90 91
☐ ☐
92 93
☐ ☐
94 95

LIBRO DE CLAVES

Pregunta	Columna	Variable	Concepto	Explicación
Identif.	1-2	70		Numerar todas las encuestas del 01 al 30
1	3-4	1	Años estudio Inglés E.G.B.	Indicar los años estudiados
	5-6	2	En academia	Idem anterior
	7-8	3	En otros	Idem anterior
	9-10	4	Observaciones	Recoger en listado aparte y codificar despu
2	11	5	Edad	Indicar nº situado a la izquierda de la res
3	12	6	Sexo	Idem
4	13	7	Residencia	Idem
5	14-15	8	Ocupación padre	Ver anexo 1
6	16-17	9	Estudios padre	Ver anexo 2
7	18-19	10	Ocupación madre	Ver anexo 1
8	20-21	11	Estudios madre	Ver anexo 2
9	22-23	12	Lecturas casa	Listado aparte
10	24-25	13	Lecturas propias	Listado aparte
11	26	14	Dificultades del tema	Según nº izquierda
12	27	15	Soluciones	Idem
13	28	16	Dificultades lingüísticas	Idem
14	29	17	Soluciones	Idem
15	30	18	Interés temático	Idem
16	32-36	19-21	Orden temas de interés	Codificar en un listado aparte
17	37	22	Nuevos conoci- mientos tema	Según nº izquierda
18	38-43	23-25	Enumeración nue- vos conocimient.	Codificar en un listado aparte
19	44	26	Profundidad tema	Según nº izquierda
20	45	27	Tiempo tema	Idem
21	46	28	Activ. tema	Idem
22	47	29	Activ. lengua	Idem
23	48	30	Mejorar estudio	Idem
24	49-54	31-33	Formas mejorar	Recoger en listado aparte y codificar
25	55	34	Continuar con esa modalidad	Según nº izquierda
26	56	35	Capacidad auditiva	Idem

Pregunta	Columna	Variable	Concepto	Explicación
26-2	57	36	Velocidad lectura	Según nº izquierda
26-3	58	37	Comprens. lectora	Idem
26-4	59	38	Fluidez escrita	Idem
26-5	60	39	Precisión escrita	Idem
26-6	61	40	Fluidez hablar	Idem
26-7	62	41	Precisión hablar	Idem
26-8	63	42	Intuición	Idem
27-1	64	43	Interacción	Idem
27-2	65	44	Descripción y narración	Idem
27-3	66	45	Información	Idem
27-4	67	46	Creatividad	Idem
27-5	68	47	Propio proceso aprendizaje	Idem
28	69	48	Aplicación de conocim. previos	Idem
29	70	49	Has trabajado...	Idem
30	71	50	Participación	Idem
31	72	51	Calificación todos igual	Idem
32	73	52	Calificación propia	Idem
33	74	53	Cambio actitud	Idem
34-1	75	54	Trabajo clase	Idem
34-2	76	55	Recursos	Idem
34-3	77	56	Cooperación grupo	Idem
34-4	78	57	Cooperación Profes	Idem
35-1	79	58	Materiales: Ayudaban	Idem
	80	59	Aprovechados	Idem
	81	60	Atractivos	Idem
	82	61	Comprensión	Idem
	83	62	Difícil manejo	Idem
	84	63	Abundantes	Idem
36	85	64	Explicación Prof.	Idem
37	86-95	65-69	Comentarios y/o sugerencias	Recoger en listado aparte y codificar después

ANEXO 1: OCUPACION DEL PADRE / MADRE

Preg. 5-7, Col.14-18

01. Ama de casa
02. Agricultura, Pesca, etc.
03. Peón (Construcción, Montaje, Carpintería, Matalurgia, etc.)
04. Oficial " " " "
05. Empleado especializado (técnicos)
06. Empleado servicios (sin necesidad de estudios especializados): Hogar, Turismo, peluquería, dependienta, vigilantes, auxiliar clínica, costura, etc.
07. Empleado sector administración y comercial.
08. Cargos medios (con personal a su cargo): Industria, bancos, etc.
09. Profesiones artísticas: Pintura, música, diseño, etc.
10. Profesiones liberales: Médicos, Abogados, Maestros, Enfermería...
(Licenciados o Escuelas Universitarias).
11. Pequeño empresario.
12. Otros.

ANEXO 2: ESTUDIOS DEL PADRE / MADRE

Preg. 6-8, Col. 16-20

01. Sin estudios
02. E.G.B. / Primaria
03. Secundaria
04. Estudios universitarios medios
05. Estudios universitarios superiores
06. Otros

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS

Pregunta 4

01. Los conocimientos en E.G.B. no sirven para nada.
02. Los conocimientos en academias ofrece bases más firmes.

Pregunta 9

a) En casa

1. Periódicos
2. Revistas
3. Novelas
4. Tebeos-comics
5. De todo un poco
6. Otros

b) Por iniciativa propia

1. Temas de actualidad
2. Tebeos-comics
3. Revistas especializadas (todos los temas)
4. Novelas
5. Otros
6. De todo un poco.

Pregunta 16

1. Música
2. Sexo
3. Trabajos a los que puedas dedicarte en el futuro.
4. Informática. Ciencia y técnica.
5. Ciencia ficción - OVNIS.
6. Ecología, Amazonas.
7. Drogas, Sida, Alcohol
8. Desarme , guerra, pacifismo.
9. Toros
10. Astrología
11. Futuro de la sociedad.
12. Otros
13. Deportes

Pregunta 18

1. Características, maneras de vida
2. Ideología
3. Trato con la sociedad, racismo.
4. Vocabulario
5. Detalles sobre el tema
6. Cooperación alumnos, valorar los trabajos de los demás
7. Sudáfrica: líderes, características, etc.
8. Más conocimientos en inglés (estructuras frases,)
9. Otros

Pregunta 24

1. Hablar con una persona entendida en el tema.
2. Hacer teoría y ejercicios para los que tienen un nivel más bajo de expresión.
3. Viajes
4. Cintas, videos, radios
5. Clases orales, hablar en público.
6. Trabajos más extensos.
7. Tipo test.
8. Otros.
9. Hacer películas o teatro en clase.
10. Leer libros.
11. Hacer redacciones, resúmenes.

Pregunta 37

1. Tema de interés.
2. Hacer más teoría-gramática y un solo trabajo interesante.
3. Positivo. Aumento de expresión oral.
4. Con un trabajo de este tipo no es necesario hacer exámenes.
5. Aprovechar más las horas de clase
6. Intercambios culturales.
7. Películas/videos.
8. Seguir con el mismo tema o parecidos.
9. Trabajos de menor duración.
10. Otros.

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 1. ingleegb

CURSOS DE INGLES EN E.G.B.

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	13	46.43	13	46.43
1.00 <	2.00	0	.00	13	46.43
2.00 <	3.00	0	.00	13	46.43
3.00 <	4.00	13	46.43	26	92.86
4.00 <	5.00	1	3.57	27	96.43
5.00 <	6.00	1	3.57	28	100.00
		TOTAL	28		100.00

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	13	=====
1.00 <	2.00	0	=====
2.00 <	3.00	0	=====
3.00 <	4.00	13	=====
4.00 <	5.00	1	=====
5.00 <	6.00	1	=====

Solo el 46% de los alumnos han recibido 3 años de inglés en E.G.B., otros 46% no contesta por lo que se supone que no han estudiado nunca inglés en este nivel educativo.

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 2. inglacad

CURSOS INGLES EN ACADEMIAS

=====CLASS LIMITS=====				....CUMULATIVE....	
		FREQUENCY	PERCENT	FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	15	53.57	15	53.57
1.00 <	2.00	6	21.43	21	75.00
2.00 <	3.00	3	10.71	24	85.71
3.00 <	4.00	0	.00	24	85.71
4.00 <	5.00	3	10.71	27	96.43
5.00 <	6.00	0	.00	27	96.43
6.00 <	7.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====				FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	15	=====		
1.00 <	2.00	6	=====		
2.00 <	3.00	3	=====		
3.00 <	4.00	0			
4.00 <	5.00	3	=====		
5.00 <	6.00	0			
6.00 <	7.00	1	=====		

Un 21% señala haber estudiado 1 año en academias
Un 11% " " 2 " " "
Un 11% " " 4 " " "
Un 3% " " 6 " " "

VARIABLE: 3. inglentro

CURSOS INGLES EN OTROS

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	.....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	22	78.57	22	78.57
1.00 <	2.00	5	17.86	27	96.43
2.00 <	3.00	0	.00	27	96.43
3.00 <	4.00	0	.00	27	96.43
4.00 <	5.00	0	.00	27	96.43
5.00 <	6.00	0	.00	27	96.43
6.00 <	7.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	22	=====
1.00 <	2.00	5	=====
2.00 <	3.00	0	
3.00 <	4.00	0	
4.00 <	5.00	0	
5.00 <	6.00	0	
6.00 <	7.00	1	!=

Solo un 18% señala haber estudiado durante ^{el} curso
durante el verano. El resto prácticamente no ha hecho nada

VARIABLE: 4. obsering

OBSERVACIONES DE LOS CURSOS DE INGLES

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	18	64.29	18	64.29
1.00 <	2.00	6	21.43	24	85.71
2.00 <	3.00	4	14.29	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	18	=====
1.00 <	2.00	6	=====
2.00 <	3.00	4	=====

- Un 21% reconoce que el inglés estudiado no les ha servido de mucho.
- Un 14% afirma que lo estudiado en academias (no en escuela) ha sentado unas bases.

VARIABLE: 5. edad

EDAD

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	5	17.86	5	17.86
2.00 <	3.00	16	57.14	21	75.00
3.00 <	4.00	6	21.43	27	96.43
4.00 <	5.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	0	!
1.00 <	2.00	5	!=====
2.00 <	3.00	16	!=====
3.00 <	4.00	6	!=====
4.00 <	5.00	1	!:=

18% tienen 16 años.
57% " 17 años
21% " 18 años
3% " 19 años.

VARIABLE: 6. sexo

SEXO

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	17	60.71	17	60.71
2.00 <	3.00	11	39.29	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	17	|=====
2.00 <	3.00	11	|=====

Hay un 61% de chicos y un 39% de chicas.

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 7. poblacio

LUGAR DE RESIDENCIA

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	3		10.71	3	10.71
2.00 <	3.00	3		10.71	6	21.43
3.00 <	4.00	7		25.00	13	46.43
4.00 <	5.00	8		28.57	21	75.00
5.00 <	6.00	7		25.00	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		
1.00 <	2.00	3		=====
2.00 <	3.00	3		=====
3.00 <	4.00	7		=====
4.00 <	5.00	8		=====
5.00 <	6.00	7		=====

11% viven en Benavista
 11% viven en Campociano
 25% " en Torreforte
 28% " en Tarragona
 25% " en lugares diferentes

VARIABLE: 8. ocuppadr

OCUPACION DEL PADRE

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	4	14.29	4	14.29
1.00 <	2.00	0	.00	4	14.29
2.00 <	3.00	0	.00	4	14.29
3.00 <	4.00	2	7.14	6	21.43
4.00 <	5.00	6	21.43	12	42.86
5.00 <	6.00	4	14.29	16	57.14
6.00 <	7.00	3	10.71	19	67.86
7.00 <	8.00	1	3.57	20	71.43
8.00 <	9.00	5	17.86	25	89.29
9.00 <	10.00	2	7.14	27	96.43
10.00 <	11.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	4	=====
1.00 <	2.00	0	|
2.00 <	3.00	0	|
3.00 <	4.00	2	=====
4.00 <	5.00	6	=====
5.00 <	6.00	4	=====
6.00 <	7.00	3	=====
7.00 <	8.00	1	=====
8.00 <	9.00	5	=====
9.00 <	10.00	2	=====
10.00 <	11.00	1	=====

Uh 21% son oficiales en la construcción, montaje, carpintería, etc.
 18% son cargo medios (con empleado a su cargo) industria.
 14% son técnicos o empleado especializados
 11% son empleado de servicios (sin necesidad de estar especializado).

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 9. estupadr

		ESTUDIOS		PADRE	
=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	5	17.86	5	17.86
1.00 <	2.00	0	.00	5	17.86
2.00 <	3.00	11	39.29	16	57.14
3.00 <	4.00	9	32.14	25	89.29
4.00 <	5.00	2	7.14	27	96.43
5.00 <	6.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	5	=====
1.00 <	2.00	0	|
2.00 <	3.00	11	=====
3.00 <	4.00	9	=====
4.00 <	5.00	2	=====
5.00 <	6.00	1	==

los padres de este alumno tienen en un
39% estudios de E.G.B. o primarios
32% " de secundaria
7% " universitarios median
3% " universitarios superiores.
18% no contesta.

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 10. ocupmadr

OCUPACION DE LA MADRE

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY	PERCENT
.00 < 1.00	0	.00	0	.00
1.00 < 2.00	19	67.86	19	67.86
2.00 < 3.00	0	.00	19	67.86
3.00 < 4.00	0	.00	19	67.86
4.00 < 5.00	0	.00	19	67.86
5.00 < 6.00	1	3.57	20	71.43
6.00 < 7.00	5	17.86	25	89.29
7.00 < 8.00	1	3.57	26	92.86
8.00 < 9.00	0	.00	26	92.86
9.00 < 10.00	1	3.57	27	96.43
10.00 < 11.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	0	|
1.00 < 2.00	19	|=====
2.00 < 3.00	0	|
3.00 < 4.00	0	|
4.00 < 5.00	0	|
5.00 < 6.00	1	|=
6.00 < 7.00	5	|=====
7.00 < 8.00	1	|=
8.00 < 9.00	0	|
9.00 < 10.00	1	|=
10.00 < 11.00	1	|=

las madres de estos alumnos tienen en un

68% el estudio de E.G.B. o primario

18% otros estudios diversos

3%

las madres de estos alumnos trabajan en un

68% en casa.

18% Empleadas en servicio (sin necesidad de estudios especializados)

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A-INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 11. estumadr

ESTUDIOS DE LA MADRE

====CLASS LIMITS====			FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00		2	7.14	2	7.14
1.00 <	2.00		1	3.57	3	10.71
2.00 <	3.00		19	67.86	22	78.57
3.00 <	4.00		3	10.71	25	89.29
4.00 <	5.00		1	3.57	26	92.86
5.00 <	6.00		2	7.14	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	2	==
1.00 <	2.00	1	=
2.00 <	3.00	19	=====
3.00 <	4.00	3	==
4.00 <	5.00	1	=
5.00 <	6.00	2	==

las madres de estos alumnos tienen en un.

68 % los estudios de E.G.B. o primaria.

11 % " " de secundaria

7 % " " universitarios superiores.

3 % " " medio

3 % Sin estudio

VARIABLE: 12. lectcasa

TIPO DE LECTURAS EN CASA

=====CLASS LIMITS=====				.....CUMULATIVE....	
		FREQUENCY	PERCENT	FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	5	17.86	5	17.86
2.00 <	3.00	4	14.29	9	32.14
3.00 <	4.00	3	10.71	12	42.86
4.00 <	5.00	0	.00	12	42.86
5.00 <	6.00	16	57.14	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====				.....CUMULATIVE....	
		FREQUENCY	PERCENT	FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	5	17.86	5	17.86
2.00 <	3.00	4	14.29	9	32.14
3.00 <	4.00	3	10.71	12	42.86
4.00 <	5.00	0	.00	12	42.86
5.00 <	6.00	16	57.14	28	100.00

las lecturas que se hacen en casa son -

- 57% De todo un poco.
- 18% Periódicos
- 14% Revistas
- 11% Novelas

VARIABLE: 13. lectprop

TIPO LECTURA PROPIA INICIATIVA

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	.....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	3	10.71	3	10.71
2.00 <	3.00	0	.00	3	10.71
3.00 <	4.00	7	25.00	10	35.71
4.00 <	5.00	1	3.57	11	39.29
5.00 <	6.00	5	17.86	16	57.14
6.00 <	7.00	12	42.86	28	100.00
	TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	3	|=====
2.00 <	3.00	0	|
3.00 <	4.00	7	|=====
4.00 <	5.00	1	|==
5.00 <	6.00	5	|=====
6.00 <	7.00	12	|=====

la lectura que suele hacer el alumno por propia iniciativa

43% De todo un poco
 25% Revistas especializadas
 18% Varías
 3% Novelas

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 14. difconte

DIFICULTADES EN CONTENIDO TEMA

=====CLASS LIMITS=====				.....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	5	17.86	5	17.86
2.00 <	3.00	15	53.57	20	71.43
3.00 <	4.00	8	28.57	28	100.00
		TOTAL	28	100.00	

=====CLASS LIMITS=====				.....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	!		
1.00 <	2.00	5	!=====		
2.00 <	3.00	15	!=====		
3.00 <	4.00	8	!=====		

Han encontrado: { muy pocas dificultades 18 %
 pocas dificultades 53 %
 bastantes dificultades 28 %

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 15. solucdif

SOLUCION DIFICULTADES CONTENIDO TEMA

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE... FREQUENCY	PERCENT
.00 < 1.00	0	.00	0	.00
1.00 < 2.00	1	3.57	1	3.57
2.00 < 3.00	10	35.71	11	39.29
3.00 < 4.00	10	35.71	21	75.00
4.00 < 5.00	7	25.00	28	100.00
TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	0	|
1.00 < 2.00	1	|==
2.00 < 3.00	10	|=====
3.00 < 4.00	10	|=====
4.00 < 5.00	7	|=====

A las dificultades planteadas en cuanto al tema, ha podido
 resolverlas { bastantes 20%
 casi todas 25%

INTERES CONTENIDO TEMATICO

```

=====CLASS LIMITS===== FREQUENCY .....
    .00 <      1.00          0 |
    1.00 <      2.00          1 | =
    2.00 <      3.00         16 | =====
    3.00 <      4.00          6 | =====
    4.00 <      5.00          5 | =====

```

802

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 19. temaint1

TEMAS DE TU INTERES 1

====CLASS LIMITS====				....CUMULATIVE...	
		FREQUENCY	PERCENT	FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	1	3.57	1	3.57
1.00 <	2.00	2	7.14	3	10.71
2.00 <	3.00	6	21.43	9	32.14
3.00 <	4.00	0	.00	9	32.14
4.00 <	5.00	3	10.71	12	42.86
5.00 <	6.00	0	.00	12	42.86
6.00 <	7.00	1	3.57	13	46.43
7.00 <	8.00	3	10.71	16	57.14
8.00 <	9.00	1	3.57	17	60.71
9.00 <	10.00	0	.00	17	60.71
10.00 <	11.00	1	3.57	18	64.29
11.00 <	12.00	1	3.57	19	67.86
12.00 <	13.00	9	32.14	28	100.00
		TOTAL	28		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	1	====
1.00 <	2.00	2	=====
2.00 <	3.00	6	=====
3.00 <	4.00	0	
4.00 <	5.00	3	=====
5.00 <	6.00	0	
6.00 <	7.00	1	====
7.00 <	8.00	3	=====
8.00 <	9.00	1	====
9.00 <	10.00	0	
10.00 <	11.00	1	====
11.00 <	12.00	1	====
12.00 <	13.00	9	=====

en temas de interés principales son por orden → Sexo
→ Drogen / Alcohol / Sid.
• Desarmes guerra
→ Música.

%	1ª op.	2ª op.	3ª op.	total
Sexo	21	11	7	39
Drogen	11	14	2	27
Desarmes	3	14	3	20
Música	2	2	14	18

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 20. temaint2

TEMAS DE TU INTERES 2

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		PERCENT	.....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	5		17.86	5	17.86
1.00 <	2.00	2		7.14	7	25.00
2.00 <	3.00	3		10.71	10	35.71
3.00 <	4.00	1		3.57	11	39.29
4.00 <	5.00	1		3.57	12	42.86
5.00 <	6.00	3		10.71	15	53.57
6.00 <	7.00	2		7.14	17	60.71
7.00 <	8.00	4		14.29	21	75.00
8.00 <	9.00	4		14.29	25	89.29
9.00 <	10.00	0		.00	25	89.29
10.00 <	11.00	0		.00	25	89.29
11.00 <	12.00	1		3.57	26	92.86
12.00 <	13.00	1		3.57	27	96.43
13.00 <	14.00	1		3.57	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	5		=====
1.00 <	2.00	2		=====
2.00 <	3.00	3		=====
3.00 <	4.00	1		=====
4.00 <	5.00	1		=====
5.00 <	6.00	3		=====
6.00 <	7.00	2		=====
7.00 <	8.00	4		=====
8.00 <	9.00	4		=====
9.00 <	10.00	0		
10.00 <	11.00	0		
11.00 <	12.00	1		=====
12.00 <	13.00	1		=====
13.00 <	14.00	1		=====

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLÉS
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 21. temaint3

TEMAS DE TU INTERES 3

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	12		42.86	12	42.86
1.00 <	2.00	4		14.29	16	57.14
2.00 <	3.00	2		7.14	18	64.29
3.00 <	4.00	1		3.57	19	67.86
4.00 <	5.00	1		3.57	20	71.43
5.00 <	6.00	0		.00	20	71.43
6.00 <	7.00	1		3.57	21	75.00
7.00 <	8.00	2		7.14	23	82.14
8.00 <	9.00	1		3.57	24	85.71
9.00 <	10.00	1		3.57	25	89.29
10.00 <	11.00	0		.00	25	89.29
11.00 <	12.00	1		3.57	26	92.86
12.00 <	13.00	1		3.57	27	96.43
13.00 <	14.00	1		3.57	28	100.00
TOTAL		28		100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	12		=====
1.00 <	2.00	4		=====
2.00 <	3.00	2		=====
3.00 <	4.00	1		=====
4.00 <	5.00	1		=====
5.00 <	6.00	0		=====
6.00 <	7.00	1		=====
7.00 <	8.00	2		=====
8.00 <	9.00	1		=====
9.00 <	10.00	1		=====
10.00 <	11.00	0		=====
11.00 <	12.00	1		=====
12.00 <	13.00	1		=====
13.00 <	14.00	1		=====

VARIABLE: 22. nuevcono

ADQUISICION NUEVOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL TEMA

====CLASS LIMITS====			FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00		0	.00	0	.00
1.00 <	2.00		5	17.86	5	17.86
2.00 <	3.00		1	3.57	6	21.43
3.00 <	4.00		14	50.00	20	71.43
4.00 <	5.00		8	28.57	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	5	|=====
2.00 <	3.00	1	|==
3.00 <	4.00	14	|=====
4.00 <	5.00	8	|=====

Reconocen haber adquirido: - algunos conocimientos - 50% de alumnos
 - muchos conocimientos - 28% de alumnos

sobre todo sobre: - Racismo en la sociedad - 28% según un 28%
 - Características y formas de vida según un 21% de

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 23. cuales1

NUEVOS CONOCIMIENTOS 1

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	5		17.86	5	17.86
1.00 <	2.00	6		21.43	11	39.29
2.00 <	3.00	0		.00	11	39.29
3.00 <	4.00	8		28.57	19	67.86
4.00 <	5.00	4		14.29	23	82.14
5.00 <	6.00	0		.00	23	82.14
6.00 <	7.00	0		.00	23	82.14
7.00 <	8.00	4		14.29	27	96.43
8.00 <	9.00	1		3.57	28	100.00
TOTAL		28		100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	5		=====
1.00 <	2.00	6		=====
2.00 <	3.00	0		
3.00 <	4.00	8		=====
4.00 <	5.00	4		=====
5.00 <	6.00	0		
6.00 <	7.00	0		
7.00 <	8.00	4		=====
8.00 <	9.00	1		=====

VARIABLE: 24. cuales2

NUEVOS CONOCIMIENTOS 2

====CLASS LIMITS====			FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00		14	50.00	14	50.00
1.00 <	2.00		1	3.57	15	53.57
2.00 <	3.00		3	10.71	18	64.29
3.00 <	4.00		3	10.71	21	75.00
4.00 <	5.00		1	3.57	22	78.57
5.00 <	6.00		3	10.71	25	89.29
6.00 <	7.00		2	7.14	27	96.43
7.00 <	8.00		1	3.57	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	14	=====
1.00 <	2.00	1	==
2.00 <	3.00	3	=====
3.00 <	4.00	3	=====
4.00 <	5.00	1	==
5.00 <	6.00	3	=====
6.00 <	7.00	2	=====
7.00 <	8.00	1	==

===== FREQUENCY DISTRIBUTIONS =====
 HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 25. cuales3

NUEVOS CONOCIMIENTOS 3

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	23	82.14	23	82.14
1.00 <	2.00	0	.00	23	82.14
2.00 <	3.00	0	.00	23	82.14
3.00 <	4.00	2	7.14	25	89.29
4.00 <	5.00	1	3.57	26	92.86
5.00 <	6.00	1	3.57	27	96.43
6.00 <	7.00	0	.00	27	96.43
7.00 <	8.00	0	.00	27	96.43
8.00 <	9.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	23	=====
1.00 <	2.00	0	!
2.00 <	3.00	0	!
3.00 <	4.00	2	!==
4.00 <	5.00	1	!=
5.00 <	6.00	1	!=
6.00 <	7.00	0	!
7.00 <	8.00	0	!
8.00 <	9.00	1	!=

VARIABLE: 26. proftema

PROFUNDIZACION EN EL TEMA

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	0	.00	0	.00
2.00 <	3.00	3	10.71	3	10.71
3.00 <	4.00	20	71.43	23	82.14
4.00 <	5.00	5	17.86	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	0	|
2.00 <	3.00	3	|====
3.00 <	4.00	20	|=====
4.00 <	5.00	5	|=====

El tema se ha profundizado: 6

- lo suficiente segun un 71% de alumnos
- mucho segun un 17% de alumnos

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 27. tiempded

TIEMPO DEDICADO AL TEMA

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	3	10.71	3	10.71
2.00 <	3.00	3	10.71	6	21.43
3.00 <	4.00	9	32.14	15	53.57
4.00 <	5.00	13	46.43	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	;
1.00 <	2.00	3	;=====
2.00 <	3.00	3	;=====
3.00 <	4.00	9	;=====
4.00 <	5.00	13	;=====

A pesar de la profundización en el tema, los alumnos ~~que~~ ~~consideran~~ consideran que el tiempo dedicado ha sido suficiente en un poco en un 3.

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 28. tareasad

ADECUACION DE TAREAS AL TEMA

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	1	3.57	1	3.57
1.00 <	2.00	5	17.86	6	21.43
2.00 <	3.00	11	39.29	17	60.71
3.00 <	4.00	10	35.71	27	96.43
4.00 <	5.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	1	==
1.00 <	2.00	5	=====
2.00 <	3.00	11	=====
3.00 <	4.00	10	=====
4.00 <	5.00	1	==

Las tareas realizadas en el laboratorio de lengua son las
que han sido: ~~adecuadas~~ - normal o bastante adecuadas y en
- poco adecuadas en un ^{algunos} 15-20%.

VARIABLE: 16. diflingu

DIFICULTADES EN FORMAS LINGUISTICAS

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	1	3.57	1	3.57
2.00 <	3.00	17	60.71	18	64.29
3.00 <	4.00	10	35.71	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	1	|=
2.00 <	3.00	17	|=====
3.00 <	4.00	10	|=====

Se han encontrado dificultades en las forma
lingüísticas utilizadas :

	<u>%</u>	<u>n</u>
- muy pocas	3,57 %	1
- pocas	60,71 %	17
- bastantes	35,71 %	10
- muchas	0	0

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 17. solucdif

SOLUCION DIFICULTADES FORMAS LINGUISTICAS

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0 .00
1.00 <	2.00	1		3.57	1 3.57
2.00 <	3.00	9		32.14	10 35.71
3.00 <	4.00	10		35.71	20 71.43
4.00 <	5.00	8		28.57	28 100.00
TOTAL		28		100.00	

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	1	|==
2.00 <	3.00	9	|=====
3.00 <	4.00	10	|=====
4.00 <	5.00	8	|=====

Has podido solucionar las dificultades (pocas o m
 lingüísticas encontradas :

	%	N
- Pocas	3,57 %	1
- Algunas	35,71 %	9
- bastantes	35,71 %	10
- casi todas	28,57 %	8

VARIABLE: 29. tarealen

ADECUACION TAREAS A LENGUA INGLESA

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0 .00
1.00 <	2.00	12		42.86	12 42.86
2.00 <	3.00	6		21.43	18 64.29
3.00 <	4.00	7		25.00	25 89.29
4.00 <	5.00	3		10.71	28 100.00
		TOTAL	28	100.00	

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	12	|=====
2.00 <	3.00	6	|=====
3.00 <	4.00	7	|=====
4.00 <	5.00	3	|=====

Las tareas realizadas han sido adecuadas por el 42,86% de dominio de la lengua inglesa

	<u>%</u>	<u>N</u>
adecuadas	42,86%	12
no adecuadas	21,43%	6
no realizadas	25%	7
no calificadas	10,71%	3

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 35. capaudit

DESARROLLO INGLES: CAPACIDAD AUDITIVA

====CLASS LIMITS====			FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00		0	.00	0	.00
1.00 <	2.00		2	7.14	2	7.14
2.00 <	3.00		16	57.14	18	64.29
3.00 <	4.00		9	32.14	27	96.43
4.00 <	5.00		1	3.57	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	2	|===
2.00 <	3.00	16	|=====
3.00 <	4.00	9	|=====
4.00 <	5.00	1	|=

En que medida has podido desarrollar la Capa
auditiva :

- Muy poco	7.14%	2
- Poco	57.14%	16
- Bastante	32.14%	9
- Mucho	3.57%	1

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 36. veloclec

DESARROLLO INGLES: VELOCIDAD LECTORA

====CLASS LIMITS====				....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	1	3.57	1	3.57
2.00 <	3.00	13	46.43	14	50.00
3.00 <	4.00	13	46.43	27	96.43
4.00 <	5.00	1	3.57	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====				.....
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0			
1.00 <	2.00	1	==		
2.00 <	3.00	13	=====		
3.00 <	4.00	13	=====		
4.00 <	5.00	1	==		

En qué medida has podido desarrollar tu velocidad lectora:

... nada	3.57%	1
... poco	46.43%	13
... bastante	46.43%	13
... mucho	3.57%	1

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 37. compolec

DESARROLLO INGLES: COMPRENSION LECTORA

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	1	3.57	1	3.57
2.00 <	3.00	3	10.71	4	14.29
3.00 <	4.00	21	75.00	25	89.29
4.00 <	5.00	3	10.71	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	1	|=
2.00 <	3.00	3	|=====
3.00 <	4.00	21	|=====
4.00 <	5.00	3	|=====

En que medida has podido desarrollar tu
comprension lectora :

	0	1
- muy poco	3.57	1
- poco	10.71	3
- bastante	75.00	21
- mucho	10.71	3

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLÉS 33
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 38. fluiescr

DESARROLLO INGLÉS: FLUIDEZ ESCRITURA

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	FREQUENCY	PERCENT
.00 < 1.00	0	.00	0	.00	.00
1.00 < 2.00	1	3.57	1	3.57	3.57
2.00 < 3.00	15	53.57	16	57.14	57.14
3.00 < 4.00	10	35.71	26	92.86	92.86
4.00 < 5.00	2	7.14	28	100.00	100.00
TOTAL	28	100.00			

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	0	|
1.00 < 2.00	1	||
2.00 < 3.00	15	|||||
3.00 < 4.00	10	|||||
4.00 < 5.00	2	||

En qué medida has podido desarrollar tu
 Fluidez al escribir

	%	N
- muy poco	3,57 %	1
- poco	53,57 %	15
- bastante	35,71 %	10
- mucho	7,14 %	2

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 40. fluihab1

DESARROLLO INGLES: FLUIDEZ AL HABLAR

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....,CUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	6		21.43	6	21.43
2.00 <	3.00	11		39.29	17	60.71
3.00 <	4.00	9		32.14	26	92.86
4.00 <	5.00	2		7.14	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0			
1.00 <	2.00	6		=====	
2.00 <	3.00	11		=====	
3.00 <	4.00	9		=====	
4.00 <	5.00	2		=====	

En qué medida has podido desarrollar tu
Fluidez al hablar :

	N	%
- muy poco	6	21,43 %
- Poco	11	39,29 %
- bastante	9	32,14 %
- Mucho	2	7,14 %

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO_E-A INGBLES

NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 41. prechabl

DESARROLLO INGLES: PRECISION AL HABLAR

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	7	25.00	7	25.00
2.00 <	3.00	13	46.43	20	71.43
3.00 <	4.00	6	21.43	26	92.86
4.00 <	5.00	2	7.14	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	7	|=====
2.00 <	3.00	13	|=====
3.00 <	4.00	6	|=====
4.00 <	5.00	2	|=====

En qué medida has podido desarrollar tu

Precisión al hablar :

	%	N
- Muy poco	25 %	7
- Poco	46,43 %	13
- Bastante	21,43 %	6
- Mucho	7,14 %	2

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO.E-A INGLÉS
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 42. intruici

DESARROLLO INGLÉS: INTUICION

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENTCUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	1		3.57	1	3.57
2.00 <	3.00	12		42.86	13	46.43
3.00 <	4.00	12		42.86	25	89.29
4.00 <	5.00	3		10.71	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		|
1.00 <	2.00	1		|==
2.00 <	3.00	12		|=====
3.00 <	4.00	12		|=====
4.00 <	5.00	3		|=====

En qué medida has podido desarrollar Tu
Intuición (saber "adivinar" palabras o expresio-
nes que no conoces perfectamente) :

	%	N
- muy poco —	3,57 %	1
- poco —	42,86 %	12
- bastante —	42,86 %	12
- mucho —	10,71 %	3

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO.E-A INGLES:
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 30. mejoraes

POSIBILIDAD DE MEJORAR MODALIDAD ESTUDIO

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	1	3.57	1	3.57
1.00 <	2.00	1	3.57	2	7.14
2.00 <	3.00	2	7.14	4	14.29
3.00 <	4.00	18	64.29	22	78.57
4.00 <	5.00	6	21.43	28	100.00
		TOTAL	28		100.00

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	1	==
1.00 <	2.00	1	==
2.00 <	3.00	2	===
3.00 <	4.00	18	=====
4.00 <	5.00	6	=====

los alumnos consideran que es posible mejorar la modalidad son el 6.
" " " no es posible " " " son el 21

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLÉS
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 31. cualmej1

MEJORAS PARA LA MODALIDAD DE ESTUDIO 1

=====CLASS LIMITS=====				.....CUMULATIVE....	
		FREQUENCY	PERCENT	FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	7	25.00	7	25.00
1.00 <	2.00	1	3.57	8	28.57
2.00 <	3.00	4	14.29	12	42.86
3.00 <	4.00	1	3.57	13	46.43
4.00 <	5.00	1	3.57	14	50.00
5.00 <	6.00	4	14.29	18	64.29
6.00 <	7.00	0	.00	18	64.29
7.00 <	8.00	1	3.57	19	67.86
8.00 <	9.00	6	21.43	25	89.29
9.00 <	10.00	2	7.14	27	96.43
10.00 <	11.00	1	3.57	28	100.00
		TOTAL	28		100.00

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	7	=====
1.00 <	2.00	1	=====
2.00 <	3.00	4	=====
3.00 <	4.00	1	=====
4.00 <	5.00	1	=====
5.00 <	6.00	4	=====
6.00 <	7.00	0	
7.00 <	8.00	1	=====
8.00 <	9.00	6	=====
9.00 <	10.00	2	=====
10.00 <	11.00	1	=====

Las formas que proponen para mejorar la modalidad de estudio

- 14 % Teoría y ejercicios para los que tienen un nivel más bajo de experiencia.
- 14 % Clases orales, hablar más en público.

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 32. cualmej2

MEJORAS PARA LA MODALIDAD DE ESTUDIO 2

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENTCUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	21		75.00	21	75.00
1.00 <	2.00	0		.00	21	75.00
2.00 <	3.00	0		.00	21	75.00
3.00 <	4.00	0		.00	21	75.00
4.00 <	5.00	2		7.14	23	82.14
5.00 <	6.00	0		.00	23	82.14
6.00 <	7.00	1		3.57	24	85.71
7.00 <	8.00	0		.00	24	85.71
8.00 <	9.00	2		7.14	26	92.86
9.00 <	10.00	0		.00	26	92.86
10.00 <	11.00	2		7.14	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	21		=====
1.00 <	2.00	0		|
2.00 <	3.00	0		|
3.00 <	4.00	0		|
4.00 <	5.00	2		==
5.00 <	6.00	0		|
6.00 <	7.00	1		=
7.00 <	8.00	0		|
8.00 <	9.00	2		==
9.00 <	10.00	0		|
10.00 <	11.00	2		==

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 33. cualmej3

MEJORAS PARA LA MODALIDAD DE ESTUDIO 3

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	24		85.71	24	85.71
1.00 <	2.00	0		.00	24	85.71
2.00 <	3.00	0		.00	24	85.71
3.00 <	4.00	0		.00	24	85.71
4.00 <	5.00	0		.00	24	85.71
5.00 <	6.00	2		7.14	26	92.86
6.00 <	7.00	0		.00	26	92.86
7.00 <	8.00	0		.00	26	92.86
8.00 <	9.00	0		.00	26	92.86
9.00 <	10.00	0		.00	26	92.86
10.00 <	11.00	0		.00	26	92.86
11.00 <	12.00	2		7.14	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	24		=====
1.00 <	2.00	0		
2.00 <	3.00	0		
3.00 <	4.00	0		
4.00 <	5.00	0		
5.00 <	6.00	2		==
6.00 <	7.00	0		
7.00 <	8.00	0		
8.00 <	9.00	0		
9.00 <	10.00	0		
10.00 <	11.00	0		
11.00 <	12.00	2		==

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 65. comentari

COMENTARIOS 1

====CLASS LIMITS====			FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00		1	3.57	1	3.57
1.00 <	2.00		1	3.57	2	7.14
2.00 <	3.00		3	10.71	5	17.86
3.00 <	4.00		4	14.29	9	32.14
4.00 <	5.00		1	3.57	10	35.71
5.00 <	6.00		1	3.57	11	39.29
6.00 <	7.00		0	.00	11	39.29
7.00 <	8.00		0	.00	11	39.29
8.00 <	9.00		6	21.43	17	60.71
9.00 <	10.00		0	.00	17	60.71
10.00 <	11.00		11	39.29	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	1	==
1.00 <	2.00	1	==
2.00 <	3.00	3	=====
3.00 <	4.00	4	=====
4.00 <	5.00	1	==
5.00 <	6.00	1	==
6.00 <	7.00	0	|
7.00 <	8.00	0	|
8.00 <	9.00	6	=====
9.00 <	10.00	0	|
10.00 <	11.00	11	=====

Los comentarios giran entorno.

- seguir con el mismo tema o parecido → 21%
- positiva, ya que aumenta la expresión oral → 14%

También hay algún comentario aislado sobre la innecidad hacer exámenes con este sistema de trabajo, y añadir más gramática y sólo trabajo en profundidad.

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 66. comenta2

COMENTARIOS 2

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE.... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	21	75.00	21	75.00
1.00 <	2.00	0	.00	21	75.00
2.00 <	3.00	2	7.14	23	82.14
3.00 <	4.00	0	.00	23	82.14
4.00 <	5.00	2	7.14	25	89.29
5.00 <	6.00	0	.00	25	89.29
6.00 <	7.00	0	.00	25	89.29
7.00 <	8.00	0	.00	25	89.29
8.00 <	9.00	1	3.57	26	92.86
9.00 <	10.00	1	3.57	27	96.43
10.00 <	11.00	1	3.57	28	100.00
		TOTAL	28		100.00

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	21	=====
1.00 <	2.00	0	|
2.00 <	3.00	2	|==
3.00 <	4.00	0	|
4.00 <	5.00	2	|==
5.00 <	6.00	0	|
6.00 <	7.00	0	|
7.00 <	8.00	0	|
8.00 <	9.00	1	|=
9.00 <	10.00	1	|=
10.00 <	11.00	1	|=

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 67. comenta3

COMENTARIOS 3

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	FREQUENCY	PERCENT
.00 < 1.00	28	100.00		28	100.00
TOTAL	28	100.00			

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	28	=====

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 68. comenta4

COMENTARIOS 4

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...
			FREQUENCY PERCENT
.00 < 1.00	28	100.00	28 100.00
TOTAL	28	100.00	

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
		=====
.00 < 1.00	28	=====

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 69. comenta5

COMENTARIOS 5

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	FREQUENCY	PERCENT
.00 < 1.00	28	100.00		28	100.00
	TOTAL	28			100.00

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	28	=====

VARIABLE: 43. interacc

DESARROLLO CAPACIDAD: INTERACCION EN INGLES

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE...	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	2	7.14	2	7.14
1.00 <	2.00	1	3.57	3	10.71
2.00 <	3.00	12	42.86	15	53.57
3.00 <	4.00	13	46.43	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	2	====
1.00 <	2.00	1	==
2.00 <	3.00	12	=====
3.00 <	4.00	13	=====

Considerar haber desarrollado la capacidad de interacción en la

poco / muy poco → 11%

bastante / mucho → 89%

VARIABLE: 44. descrnar

DESARROLLO CAPACIDAD: DESCRIPCION Y NARRACION

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		PERCENT	.....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	1		3.57	1	3.57
1.00 <	2.00	0		.00	1	3.57
2.00 <	3.00	13		46.43	14	50.00
3.00 <	4.00	13		46.43	27	96.43
4.00 <	5.00	1		3.57	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	1	==	
1.00 <	2.00	0	/	
2.00 <	3.00	13	=====	
3.00 <	4.00	13	=====	
4.00 <	5.00	1	==	

la capacidad de descripción y narración ha sido desarrollada poco a poco

VARIABLE: 45. procesin

DESARROLLO CAPACIDAD: OBTENCION Y PROCESAMIENTO INFORMACION

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	.....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	0		.00	0	.00
2.00 <	3.00	10		35.71	10	35.71
3.00 <	4.00	15		53.57	25	89.29
4.00 <	5.00	3		10.71	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0	|		
1.00 <	2.00	0	|		
2.00 <	3.00	10	|	=====	
3.00 <	4.00	15	|	=====	
4.00 <	5.00	3	|	=====	

Esta capacidad ha sido, segun los alumnos desarrollada { poco 36%
satisfactoria 64%

VARIABLE: 46. creativi

DESARROLLO CAPACIDAD: CREATIVIDAD

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	0	.00	0	.00
2.00 <	3.00	5	17.86	5	17.86
3.00 <	4.00	14	50.00	19	67.86
4.00 <	5.00	9	32.14	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	0	:
1.00 < 2.00	0	:
2.00 < 3.00	5	=====
3.00 < 4.00	14	=====
4.00 < 5.00	9	=====

la creatividad la han desarrollado { poco 17%
bastante 50%
Mucho 32%

VARIABLE: 47. propapre

DESARROLLO CAPACIDAD: PROPIO APRENDIZAJE

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	1		3.57	1	3.57
2.00 <	3.00	13		46.43	14	50.00
3.00 <	4.00	11		39.29	25	89.29
4.00 <	5.00	3		10.71	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		
1.00 <	2.00	1		==
2.00 <	3.00	13		=====
3.00 <	4.00	11		=====
4.00 <	5.00	3		=====

La dirección de su propio aprendizaje lo han podido aplicar/
rollar { Poco 46%
 { Bastante 50%.

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 48. apliconp

APLICACION CONOCIMIENTOS PREVIOS

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENTCUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	2		7.14	2	7.14
2.00 <	3.00	8		28.57	10	35.71
3.00 <	4.00	10		35.71	20	71.43
4.00 <	5.00	8		28.57	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		
1.00 <	2.00	2		=====
2.00 <	3.00	8		=====
3.00 <	4.00	10		=====
4.00 <	5.00	8		=====

los conocimientos previos han sido { poco aplicado, según 29%
bastante " " 36%
muy " " 28%

VARIABLE: 49. hastrabj

HAS TRABAJADO

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	4	14.29	4	14.29
2.00 <	3.00	16	57.14	20	71.43
3.00 <	4.00	5	17.86	25	89.29
4.00 <	5.00	3	10.71	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

==CLASS LIMITS==	FREQUENCY	.....
.00 < 1.00	0	|
1.00 < 2.00	4	|=====
2.00 < 3.00	16	|=====
3.00 < 4.00	5	|=====
4.00 < 5.00	3	|=====

En este periodo de tiempo, Opinaron que han trabaja

	<u>%</u>	<u>N</u>
- Menos de lo normal -	14,29 %	4
- lo normal -	57,14 %	16
- Más de lo normal -	17,86 %	5
- El máximo -	10,71 %	3

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 50. parttrab

PARTICIPACION EN TU GRUPO

====CLASS LIMITS====			FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00		0	.00	0	.00
1.00 <	2.00		1	3.57	1	3.57
2.00 <	3.00		19	67.86	20	71.43
3.00 <	4.00		6	21.43	26	92.86
4.00 <	5.00		2	7.14	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	0	!
1.00 <	2.00	1	!=
2.00 <	3.00	19	!=====
3.00 <	4.00	6	!=====
4.00 <	5.00	2	!===

Nivel de participación dentro del grupo de trabajo

	<u>%</u>	<u>N</u>
- Menos que los demás -	3,57%	1
- Igual que los demás -	67,86%	19
- Más que ellos -	21,43%	6
- Mucho más que ellos -	7,14%	2

VARIABLE: 52. califper

AUTOCALIFICACION / CALIFICACION PROFESOR

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENTCUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	2	7.14	2	7.14
2.00 <	3.00	19	67.86	21	75.00
3.00 <	4.00	5	17.86	26	92.86
4.00 <	5.00	2	7.14	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	2	|===
2.00 <	3.00	19	|=====
3.00 <	4.00	5	|=====
4.00 <	5.00	2	|===

Calificación del trabajo personal respecto a la Gr
ción emitida por el profesor :

	%	N
- Menos - - - - -	7,14 %	2
- Igual - - - - -	67,86 %	19
- Más - - - - -	17,86 %	5
- Mucho más - - - - -	7,14 %	2

VARIABLE: 53. modifact

MODIFICACION ACTITUD FRENTE ASIGNATURA

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENTCUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	3		10.71	3	10.71
2.00 <	3.00	9		32.14	12	42.86
3.00 <	4.00	14		50.00	26	92.86
4.00 <	5.00	2		7.14	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		
1.00 <	2.00	3		=====
2.00 <	3.00	9		=====
3.00 <	4.00	14		=====
4.00 <	5.00	2		=====

Modificación de la Actitud frente a la Asignatura			<u>%</u>	<u>N</u>
- Ha empeorado	- - - - -		10,71%	3
- Igual	- - - - -		32,14%	9
- más positiva	- - - - -		50,00%	14
- Mucho más positiva	- - - - -		7,14%	2

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLÉS
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 34. continua

DESEO DE CONTINUAR ESTA MODALIDAD

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENTCUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	1		3.57	1	3.57
1.00 <	2.00	5		17.86	6	21.43
2.00 <	3.00	6		21.43	12	42.86
3.00 <	4.00	14		50.00	26	92.86
4.00 <	5.00	2		7.14	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	1	==		
1.00 <	2.00	5	=====		
2.00 <	3.00	6	=====		
3.00 <	4.00	14	=====		
4.00 <	5.00	2	=====		

Desean continuar esta modalidad :

	<u>%</u>	<u>N</u>
- Preferirían que no —	17,86 %	5
- Indiferente —	21,43 %	6
- les gustaría —	50 %	14
- les gustaría mucho —	7,14 %	2

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 51. tipocali

IGUAL CALIFICACION PARA TODO EL GRUPO

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	5		17.86	5	17.86
2.00 <	3.00	6		21.43	11	39.29
3.00 <	4.00	7		25.00	18	64.29
4.00 <	5.00	10		35.71	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		
1.00 <	2.00	5		=====
2.00 <	3.00	6		=====
3.00 <	4.00	7		=====
4.00 <	5.00	10		=====

consideran acertado calificar por igual a todos los componentes del grupo :

	<u>%</u>	<u>N</u>
- En absoluto	17,86 %	5
- no mucho	21,43 %	6
- bastante	25 %	7
- completamente	35,71 %	10

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----
HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES

NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 54. calidtra

OPINION: CALIDAD TRABAJO CLASE

=====CLASS LIMITS=====			.....CUMULATIVE....	
		FREQUENCY	PERCENT	FREQUENCY PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0 .00
1.00 <	2.00	3	10.71	3 10.71
2.00 <	3.00	8	28.57	11 39.29
3.00 <	4.00	12	42.86	23 82.14
4.00 <	5.00	5	17.86	28 100.00
TOTAL		28	100.00	

=====CLASS LIMITS=====			FREQUENCY
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	3	|=====
2.00 <	3.00	8	|=====
3.00 <	4.00	12	|=====
4.00 <	5.00	5	|=====

la calidad del trabajo de la clase :

	<u>%</u>	<u>N</u>
- baja	10,71 %	3
- normal	28,57 %	8
- buena	42,86 %	12
- muy buena	17,86 %	5

VARIABLE: 55. aprovrec

OPINION: APROVECHAMIENTO RECURSOS

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	3	10.71	3	10.71
2.00 <	3.00	11	39.29	14	50.00
3.00 <	4.00	10	35.71	24	85.71
4.00 <	5.00	4	14.29	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	3	|=====
2.00 <	3.00	11	|=====
3.00 <	4.00	10	|=====
4.00 <	5.00	4	|=====

El aprovechamiento de recursos de toda la		
	<u>%</u>	<u>N</u>
- Ha sido poco	10,71 %	3
- normal	39,29 %	11
- bueno	35,71 %	10
- muy bueno	14,29 %	4

VARIABLE: 56. coopgrup

OPINION: COOPERACION GRUPO TRABAJO

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	2	7.14	2	7.14
2.00 <	3.00	8	28.57	10	35.71
3.00 <	4.00	11	39.29	21	75.00
4.00 <	5.00	7	25.00	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	2	|=====
2.00 <	3.00	8	|=====
3.00 <	4.00	11	|=====
4.00 <	5.00	7	|=====

la cooperación dentro del grupo de trabajo :

- poca	_____	<u>7, 14 %</u>	_____	<u>2</u>
- normal	_____	<u>28, 57 %</u>	_____	<u>8</u>
- buena	_____	<u>39, 29 %</u>	_____	<u>11</u>
- muy buena	_____	<u>25 %</u>	_____	<u>7</u>

VARIABLE: 57. coopprof

OPINION: COOPERACION PROFESOR

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	3		10.71	3	10.71
2.00 <	3.00	5		17.86	8	28.57
3.00 <	4.00	14		50.00	22	78.57
4.00 <	5.00	6		21.43	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		.....
.00 <	1.00	0		
1.00 <	2.00	3		=====
2.00 <	3.00	5		=====
3.00 <	4.00	14		=====
4.00 <	5.00	6		=====

la Cooperación del profesor en el trabajo :

	<u>%</u>	<u>N</u>
- Poca	10,71 %	3
- Normal	17,86 %	5
- Buena	50 %	14
- Muy buena	21,43 %	6

VARIABLE: 58. matayutr

MATERIALES: AYUDAN DESARROLLO TRABAJO

=====CLASS LIMITS=====			FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00		0	.00	0	.00
1.00 <	2.00		3	10.71	3	10.71
2.00 <	3.00		3	10.71	6	21.43
3.00 <	4.00		18	64.29	24	85.71
4.00 <	5.00		4	14.29	28	100.00
TOTAL			28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	3	|=====
2.00 <	3.00	3	|=====
3.00 <	4.00	18	|=====
4.00 <	5.00	4	|=====

los materiales aportados por el profesor, ayudar al desarrollo del trabajo : - 21,42 % -> muy no n
- 78,58 % -> bastan

VARIABLE: 59. matapro

MATERIALES: APROVECHADOS

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	0	.00	0	.00
2.00 <	3.00	8	28.57	8	28.57
3.00 <	4.00	15	53.57	23	82.14
4.00 <	5.00	5	17.86	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	0	|
2.00 <	3.00	8	|=====
3.00 <	4.00	15	|=====
4.00 <	5.00	5	|=====

Aprovechamiento de los materiales

28,57 % -> no mucho (8 personas)
53,57 % -> bastante (15 ")
17,86 % -> mucho (5 ")

FREQUENCY DISTRIBUTIONS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 60. matatrac

MATERIALES: ATRACTIVOS

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE.... FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	1	3.57	1	3.57
1.00 <	2.00	3	10.71	4	14.29
2.00 <	3.00	10	35.71	14	50.00
3.00 <	4.00	11	39.29	25	89.29
4.00 <	5.00	3	10.71	28	100.00
		TOTAL	28		100.00

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	1	==
1.00 <	2.00	3	=====
2.00 <	3.00	10	=====
3.00 <	4.00	11	=====
4.00 <	5.00	3	=====

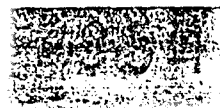
los materiales eran atractivos :

10,71 % — muy poco — (3 persona

35,71 % — no mucho — (10 "

39,29 % — bastante — (11 "

10,71 % — mucho — (3 "



VARIABLE: 61. matayuco

MATERIALES: AYUDAN COMPRENSION

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY		PERCENT	....CUMULATIVE...	
					FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0		.00	0	.00
1.00 <	2.00	1		3.57	1	3.57
2.00 <	3.00	4		14.29	5	17.86
3.00 <	4.00	17		60.71	22	78.57
4.00 <	5.00	6		21.43	28	100.00
		TOTAL	28	100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY			
.00 <	1.00	0			
1.00 <	2.00	1		=	
2.00 <	3.00	4		=====	
3.00 <	4.00	17		=====	
4.00 <	5.00	6		=====	

los materiales ayudaban a la comprensión del

- muy poco - 3,57% - 1
- no mucho - 14,29% - 4
- bastante - 60,71% - 17
- Mucho - 21,43% - 6

DELO E-A INGLES

NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 62. matdific

MATERIALES: DIFICIL MANEJO

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	0	.00	0	.00
2.00 <	3.00	6	21.43	6	21.43
3.00 <	4.00	20	71.43	26	92.86
4.00 <	5.00	2	7.14	28	100.00
		TOTAL	28		
			100.00		

====CLASS LIMITS====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	0	|
2.00 <	3.00	6	|=====
3.00 <	4.00	20	|=====
4.00 <	5.00	2	|==

los materiales eran difíciles de manejar

21,43% → bastante - (6 personas

71,43% → no mucho - (20

7,14% → muy poco - (2

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 63. matabund

MATERIALES: ABUNDANTES

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE... FREQUENCY PERCENT	
.00 <	1.00	0	.00	0	.00
1.00 <	2.00	4	14.29	4	14.29
2.00 <	3.00	5	17.86	9	32.14
3.00 <	4.00	1	3.57	10	35.71
4.00 <	5.00	18	64.29	28	100.00
TOTAL		28	100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	0	|
1.00 <	2.00	4	|=====
2.00 <	3.00	5	|=====
3.00 <	4.00	1	|=
4.00 <	5.00	18	|=====

los materiales eran abundantes

	<u>%</u>	<u>N</u>
Insuficientes -	14,29 %	4
Toda Cantidad -	17,86 %	5
Excesivos -	3,57 %	1
Suficientes -	64,29 %	18

FREQUENCY DISTRIBUTIONS

12

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

VARIABLE: 64. explprof

EXPLICACIONES DEL PROFESOR

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	PERCENT	....CUMULATIVE....	
				FREQUENCY	PERCENT
.00 <	1.00	2	7.14	2	7.14
1.00 <	2.00	3	10.71	5	17.86
2.00 <	3.00	0	.00	5	17.86
3.00 <	4.00	21	75.00	26	92.86
4.00 <	5.00	2	7.14	28	100.00
		TOTAL	28		
			100.00		

=====CLASS LIMITS=====		FREQUENCY	.....
.00 <	1.00	2	==
1.00 <	2.00	3	=====
2.00 <	3.00	0	|
3.00 <	4.00	21	=====
4.00 <	5.00	2	==

las explicaciones del profesor han sido:

Impropias — 10,71% — 3 personas

Acentadas — 75% — 21 "

Muy acentadas — 7,14% — 2 "

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO FLUIDEZ HABLAR (29-40)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= fluihabl

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	1	2	3	4	TOTAL
1	6 21.43 50.00 100.00	4 14.29 33.33 36.36	2 7.14 16.67 22.22	0 .00 .00 .00	12 42.86
2	0 .00 .00 .00	4 14.29 66.67 36.36	2 7.14 33.33 22.22	0 .00 .00 .00	6 21.43
3	0 .00 .00 .00	2 7.14 28.57 18.18	3 10.71 42.86 33.33	2 7.14 28.57 100.00	7 25.00
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 33.33 9.09	2 7.14 66.67 22.22	0 .00 .00 .00	3 10.71
TOTAL	6 21.43	11 39.29	9 32.14	2 7.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 17.744, D.F. = 9, PROB. = .0383

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO PRECISION HABLAR (29-41)

ROW VARIABLE= tarealen

COL. VARIABLE= prechabl

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	1	2	3	4	TOTAL
1	4 14.29 33.33 57.14	8 28.57 66.67 61.54	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	12 42.86
2	2 7.14 33.33 28.57	2 7.14 33.33 15.38	2 7.14 33.33 33.33	0 .00 .00 .00	6 21.43
3	1 3.57 14.29 14.29	1 3.57 14.29 7.69	3 10.71 42.86 50.00	2 7.14 28.57 100.00	7 25.00
4	0 .00 .00 .00	2 7.14 66.67 15.38	1 3.57 33.33 16.67	0 .00 .00 .00	3 10.71
TOTAL	7 25.00	13 46.43	6 21.43	2 7.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 15.341, D.F. = 9, PROB. = .0820

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGRES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGRES / DESARROLLO PRECISION ESCRITA (29-39)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= precescr

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	1	2	3	4	TOTAL
1	4 14.29 33.33 66.67	7 25.00 58.33 58.33	1 3.57 8.33 11.11	0 .00 .00 .00	12 42.86
2	1 3.57 16.67 16.67	2 7.14 33.33 16.67	3 10.71 50.00 33.33	0 .00 .00 .00	6 21.43
3	0 .00 .00 .00	3 10.71 42.86 25.00	3 10.71 42.86 33.33	1 3.57 14.29 100.00	7 25.00
4	1 3.57 33.33 16.67	0 .00 .00 .00	2 7.14 66.67 22.22	0 .00 .00 .00	3 10.71
TOTAL	6 21.43	12 42.86	9 32.14	1 3.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 11.713, D.F. = 9, PROB. = .2300

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO VELOCIDAD LECTORA (29-36)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= veloclec

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	1	2	3	4	TOTAL
1	1 3.57 8.33 100.00	6 21.43 50.00 46.15	5 17.86 41.67 38.46	0 .00 .00 .00	12 42.86
2	0 .00 .00 .00	2 7.14 33.33 15.38	4 14.29 66.67 30.77	0 .00 .00 .00	6 21.43
3	0 .00 .00 .00	4 14.29 57.14 30.77	3 10.71 42.86 23.08	0 .00 .00 .00	7 25.00
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 33.33 7.69	1 3.57 33.33 7.69	1 3.57 33.33 100.00	3 10.71
TOTAL	1 3.57	13 46.43	13 46.43	1 3.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 10.923, D.F. = 9, PROB. = .2810

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO FLUIDEZ ESCRITA (29-38)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= fluiescr

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent)

	1	2	3	4	TOTAL
1	3.57 8.33 100.00	32.14 75.00 60.00	7.14 16.67 20.00	.00 .00 .00	12 42.86
2	.00 .00 .00	3 10.71 50.00 20.00	3 10.71 50.00 30.00	0 .00 .00	6 21.43
3	.00 .00 .00	2 7.14 28.57 13.33	4 14.29 57.14 40.00	1 3.57 14.29 50.00	7 25.00
4	.00 .00 .00	1 3.57 33.33 6.67	1 3.57 33.33 10.00	1 3.57 33.33 50.00	3 10.71
TOTAL	1 3.57	15 53.57	10 35.71	2 7.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 10.556, D.F. = 9, PROB. = .3074

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO CAPACIDAD AUDITIVA (29-35)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= capaudit

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent::

	1	2	3	4	TOTAL
1	2 7.14 16.67 100.00	8 28.57 66.67 50.00	2 7.14 16.67 22.22	0 .00 .00 .00	12 42.86
2	0 .00 .00 .00	3 10.71 50.00 18.75	2 7.14 33.33 22.22	1 3.57 16.67 100.00	6 21.43
3	0 .00 .00 .00	3 10.71 42.86 18.75	2 7.14 57.14 44.44	0 .00 .00 .00	7 25.00
4	0 .00 .00 .00	2 7.14 66.67 12.50	1 3.57 33.33 11.11	0 .00 .00 .00	3 10.71
TOTAL	2 7.14	16 57.14	9 32.14	1 3.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 9.134, D.F. = 9, PROB. = .4250

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO COMPRENSION LECTORA (29-37

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= comprlec

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	1	2	3	4	TOTAL
1	3.57 8.33 100.00	7.14 16.67 66.67	32.14 75.00 42.86	.00 .00 .00	12 42.86
2	.00 .00 .00	.00 .00 .00	5 17.86 35.33 23.81	1 3.57 16.67 33.33	6 21.43
3	.00 .00 .00	1 3.57 14.29 33.33	4 14.29 57.14 19.05	2 7.14 28.57 66.67	7 25.00
4	.00 .00 .00	.00 .00 .00	3 10.71 100.00 14.29	.00 .00 .00	3 10.71
TOTAL	1 3.57	3 10.71	21 75.00	3 10.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 7.270, D.F.= 9, PROB. = .6090

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DESARROLLO INTUICION (29-42)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= intruici

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	1	2	3	4	TOTAL
1	3.57 8.33 100.00	17.86 41.67 41.67	21.43 50.00 50.00	.00 .00 .00	12 42.86
2	.00 .00 .00	7.14 33.33 16.67	7.14 33.33 16.67	7.14 33.33 66.67	6 21.43
3	.00 .00 .00	10.71 42.86 25.00	10.71 42.86 25.00	3.57 14.29 33.33	7 25.00
4	.00 .00 .00	7.14 66.67 16.67	3.57 33.33 8.33	.00 .00 .00	3 10.71
TOTAL	1 3.57	12 42.86	12 42.86	3 10.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 6.750, D.F. = 9, PROB. = .6631

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / CAP. OBTENCION Y PROCES. INFORM.

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= procesin

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	2	3	4	TOTAL
1	4 14.29 33.33 40.00	8 28.57 66.67 53.33	0 .00 .00 .00	12 42.86
2	2 7.14 33.33 20.00	4 14.29 66.67 26.67	0 .00 .00 .00	6 21.43
3	3 10.71 42.86 30.00	2 7.14 28.57 13.33	2 7.14 28.57 66.67	7 25.00
4	1 3.57 33.33 10.00	1 3.57 33.33 6.67	1 3.57 33.33 33.33	3 10.71
TOTAL	10 35.71	15 53.57	3 10.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 7.200, D.F.= 6, PROB. = .3027

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / CAP. DESCRIPCION Y NARRACION (29-44)

ROW VARIABLE= tarealen

COL. VARIABLE= descrnar

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	0	2	3	4	TOTAL
1	0 .00	7 25.00	5 17.86	0 .00	12 42.86
2	0 .00	2 7.14	4 14.29	0 .00	6 21.43
3	1 3.57	3 10.71	2 7.14	1 3.57	7 25.00
4	0 .00	1 3.57	2 7.14	0 .00	3 10.71
TOTAL	1 3.57	13 46.43	13 46.43	1 3.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 8.051, D.F. = 9, PROB. = .5290

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DES. CREATIVIDAD (29-46)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= creativi

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	2	3	4	TOTAL
1	2 7.14 16.67 40.00	8 28.57 66.67 57.14	2 7.14 16.67 22.22	12 42.86
2	1 3.57 16.67 20.00	3 10.71 50.00 21.43	2 7.14 33.33 22.22	6 21.43
3	2 7.14 28.57 40.00	2 7.14 28.57 14.29	3 10.71 42.86 33.33	7 25.00
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 33.33 7.14	2 7.14 66.67 22.22	3 10.71
TOTAL	5 17.86	14 50.00	9 32.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 4.735, D.F.= 6, PROB. = .5782

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DES. PROPIO APRENDIZAJE (29-47)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= propapre

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	1	2	3	4	TOTAL
1	3.57 8.33 100.00	21.43 50.00 46.15	14.29 33.33 36.36	3.57 8.33 33.33	12 42.86
2	.00 .00 .00	3 10.71 50.00 23.08	3 10.71 50.00 27.27	0 .00 .00	6 21.43
3	.00 .00 .00	2 7.14 28.57 15.38	4 14.29 57.14 36.36	1 3.57 14.29 33.33	7 25.00
4	.00 .00 .00	2 7.14 66.67 15.38	0 .00 .00	1 3.57 33.33 33.33	3 10.71
TOTAL	1 3.57	13 46.43	11 39.29	3 10.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 6.381, D.F.= 9, PROB. = .7013

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS INGLES / DES. CAP. INTERACCION INGLES (29-43)

ROW VARIABLE= tarealen COL. VARIABLE= interacc

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	0	1	2	3	TOTAL
1	1 3.57 8.33 50.00	1 3.57 8.33 100.00	9 32.14 75.00 75.00	1 3.57 8.33 7.69	12 42.86
2	1 3.57 16.67 50.00	0 .00 .00 100.00	2 7.14 33.33 16.67	3 10.71 50.00 23.08	6 21.43
3	0 .00 .00 100.00	0 .00 .00 100.00	0 .00 .00 100.00	7 25.00 100.00 53.85	7 25.00
4	0 .00 .00 100.00	0 .00 .00 100.00	1 3.57 33.33 8.33	2 7.14 66.67 15.38	3 10.71
TOTAL	2 7.14	1 3.57	12 42.86	13 46.43	28 100.00

CHI-SQUARE = 17.276, D.F. = 9, PROB. = .0446

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS TEMA / DES. CAPAC. INTERACCION INGLES (28-43)

ROW VARIABLE= tareasad COL. VARIABLE= interacc

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	0	1	2	3	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.69	1 3.57
1	0 .00 .00 .00	1 3.57 20.00 100.00	3 10.71 60.00 25.00	1 3.57 20.00 7.69	5 17.86
2	1 3.57 9.09 50.00	0 .00 .00 .00	7 25.00 63.64 58.33	3 10.71 27.27 23.08	11 39.29
3	1 3.57 10.00 50.00	0 .00 .00 .00	2 7.14 20.00 16.67	7 25.00 70.00 53.85	10 35.71
4	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.69	1 3.57
TOTAL	2 7.14	1 3.57	12 42.86	13 46.43	28 100.00

CHI-SQUARE = 12.855, D.F. = 12, PROB. = .3797

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS TEMA / CAP. OBTENCION Y PROCES. INFORM. (2S-4S)

ROW VARIABLE= tareasad COL. VARIABLE= procesin

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 6.67	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	1 3.57 20.00 10.00	4 14.29 80.00 26.67	0 .00 .00 .00	5 17.86
2	3 10.71 27.27 30.00	7 25.00 63.64 46.67	1 3.57 9.09 33.33	11 39.29
3	6 21.43 60.00 60.00	2 7.14 20.00 13.33	2 7.14 20.00 66.67	10 35.71
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 6.67	0 .00 .00 .00	1 3.57
TOTAL	10 35.71	15 53.57	3 10.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 8.281, D.F. = 8, PROB. = .4065

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS TEMA / DES. CAPAC. DESCRIPCION Y NARRACION

ROW VARIABLE= tareasad COL. VARIABLE= descrnar

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	0	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.69	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	0 .00 .00 .00	2 7.14 40.00 15.38	3 10.71 60.00 23.08	0 .00 .00 .00	5 17.86
2	1 3.57 9.09 100.00	8 28.57 72.73 61.54	2 7.14 18.18 15.38	0 .00 .00 .00	11 39.29
3	0 .00 .00 .00	2 7.14 20.00 15.38	7 25.00 70.00 53.85	1 3.57 10.00 100.00	10 35.71
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.69	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57
TOTAL	1 3.57	13 46.43	13 46.43	1 3.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 11.983, D.F. = 12, PROB. = .4470

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS TEMA / DESARR. CREATIVIDAD (28-46)

ROW VARIABLE= tareasad COL. VARIABLE= creativi

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.14	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	7.14 40.00 40.00	10.71 60.00 21.43	0 .00 .00	5 17.86
2	3.57 9.09 20.00	6 54.55 42.86	4 36.36 44.44	11 39.29
3	7.14 20.00 40.00	10.71 30.00 21.43	5 17.86 55.56	10 35.71
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.14	0 .00 .00 .00	1 3.57
TOTAL	5 17.86	14 50.00	9 32.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 7.478, D.F. = 8, PROB. = .4861

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS TEMA / DES. CAP. PROPIO APRENDIZAJE (28-47)

ROW VARIABLE= tareasad COL. VARIABLE= propapre

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	1	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.69	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	0 .00 .00 .00	2 7.14 40.00 15.78	2 7.14 40.00 18.18	1 3.57 20.00 33.33	5 17.86
2	0 .00 .00 .00	5 17.86 45.45 38.46	5 17.86 45.45 45.45	1 3.57 9.09 33.33	11 39.29
3	1 3.57 10.00 100.00	5 17.86 50.00 38.46	3 10.71 30.00 27.27	1 3.57 10.00 33.33	10 35.71
4	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 9.09	0 .00 .00 .00	1 3.57
TOTAL	1 3.57	13 46.43	11 39.29	3 10.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 5.263, D.F. = 12, PROB. = .9486

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADQUISICION CONOCIMIENTOS TEMA / ADECUACION TAREAS (22-28)

ROW VARIABLE= nuevcono

COL. VARIABLE= tareasad

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	0	1	2	3	4	TOTAL
1	0 .00	1 3.57	2 7.14	2 7.14	0 .00	5 17.86
2	0 .00	0 .00	1 3.57	0 .00	0 .00	1 3.57
3	0 .00	2 7.14	7 25.00	5 17.86	0 .00	14 50.00
4	1 3.57	2 7.14	1 3.57	3 10.71	1 3.57	8 28.57
TOTAL	1 3.57	5 17.86	11 39.29	10 35.71	1 3.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 8.719, D.F. = 12, PROB. = .7267

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADECUACION TAREAS TEMAS / PROFUNDIZACION TEMA (28-26)

ROW VARIABLE= tareasad COL. VARIABLE= proftema

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 5.00	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	0 .00 .00 .00	3 10.71 60.00 15.00	2 7.14 40.00 40.00	5 17.86
2	2 7.14 18.18 66.67	8 28.57 72.73 40.00	1 3.57 9.09 20.00	11 39.29
3	1 3.57 10.00 33.33	8 28.57 80.00 40.00	1 3.57 10.00 20.00	10 35.71
4	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 20.00	1 3.57
TOTAL	3 10.71	20 71.43	5 17.86	28 100.00

CHI-SQUARE = 8.502, D.F.= 8, PROB. = .3860

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

ADQUISICION CONOCIMIENTOS TEMA / TIEMPO DEDICADO (22-27)

ROW VARIABLE= nuevcono COL. VARIABLE= tiempded

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent)

	1	2	3	4	TOTAL
1	2 7.14 40.00 66.67	1 3.57 20.00 33.33	0 .00 .00 .00	2 7.14 40.00 15.38	5 17.86
2	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 11.11	0 .00 .00 .00	1 3.57
3	0 .00 .00 .00	1 3.57 7.14 33.33	7 25.00 50.00 77.78	6 21.43 42.86 46.15	14 50.00
4	1 3.57 12.50 33.33	1 3.57 12.50 33.33	1 3.57 12.50 11.11	5 17.86 62.50 38.46	8 28.57
TOTAL	3 10.71	3 10.71	9 32.14	13 46.43	28 100.00

CHI-SQUARE = 12.715, D.F. = 9, PROB. = .1760

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

SEXO / INTERES TEMA (6-18)

ROW VARIABLE= sexo

COL. VARIABLE= intconte

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:c

	1	2	3	4	TOTAL
1	3.57 5.88 100.00	32.14 52.94 56.25	17.86 29.41 83.33	7.14 11.76 40.00	17 60.71
2	.00 .00 .00	25.00 63.64 43.75	3.57 9.09 16.67	10.71 27.27 60.00	11 39.29
TOTAL	1 3.57	16 57.14	6 21.43	5 17.86	28 100.00

CHI-SQUARE = 2.967, D.F. = 3, PROB. = .3967

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

DIFICULTADES TEMA / INTERES TEMA (14-18)

ROW VARIABLE= difconte COL. VARIABLE= intconte

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	1	2	3	4	TOTAL
1	0 .00 .00 .00	2 7.14 40.00 12.50	1 3.57 20.00 16.67	2 7.14 40.00 40.00	5 17.86
2	1 3.57 6.67 100.00	8 28.57 53.33 50.00	4 14.29 26.67 66.67	2 7.14 13.33 40.00	15 53.57
3	0 .00 .00 .00	6 21.43 75.00 37.50	1 3.57 12.50 16.67	1 3.57 12.50 20.00	8 28.57
TOTAL	1 3.57	16 57.14	6 21.43	5 17.86	28 100.00

CHI-SQUARE = 3.776, D.F. = 6, PROB. = .7069

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

DIFICULTADES CONTENIDO TEMA / SOLUCIONES (14-15)

ROW VARIABLE= difconte COL. VARIABLE= solucdif

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	1	2	3	4	TOTAL
1	0 .00	1 3.57	2 7.14	2 7.14	5 17.86
	.00	20.00	40.00	40.00	
	.00	10.00	20.00	28.57	
2	0 .00	6 21.43	5 17.86	4 14.29	15 53.57
	.00	40.00	33.33	26.67	
	.00	60.00	50.00	57.14	
3	1 3.57	3 10.71	3 10.71	1 3.57	8 28.57
	12.50	37.50	37.50	12.50	
	100.00	30.00	30.00	14.29	
TOTAL	1 3.57	10 35.71	10 35.71	7 25.00	28 100.00

CHI-SQUARE = 3.953, D.F. = 6, PROB. = .6830

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO 2-1 INGLÉS
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

CURSOS EN ACADEMIAS / DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS (2-16)

ROW VARIABLE= inglacad COL. VARIABLE= diflingu

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent)

	1	2	3	TOTAL
0	3.57 6.67 100.00	32.14 60.00 52.94	17.86 33.33 50.00	15 53.57
1	0 .00 .00 .00	5 17.86 83.33 29.41	1 3.57 16.67 10.00	6 21.43
2	0 .00 .00 .00	1 3.57 33.33 5.88	2 7.14 66.67 20.00	3 10.71
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 33.33 5.88	2 7.14 66.67 20.00	3 10.71
6	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 5.88	0 .00 .00 .00	1 3.57
TOTAL	1 3.57	17 60.71	10 35.71	28 100.00

CHI-SQUARE = 4.969, D.F. = 8, PROB. = .7609

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

DIFICULTADES LINGUISTICAS / SOLUCIONES (16-17)

ROW VARIABLE= diflingu COL. VARIABLE= solucdif

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	1	2	3	4	TOTAL
1	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 12.50	1 3.57
2	0 .00 .00 .00	5 17.86 29.41 55.56	8 28.57 47.06 80.00	4 14.29 23.53 50.00	17 60.71
3	1 3.57 10.00 100.00	4 14.29 40.00 44.44	2 7.14 20.00 20.00	3 10.71 30.00 37.50	10 35.71
TOTAL	1 3.57	9 32.14	10 35.71	8 28.57	28 100.00

CHI-SQUARE = 5.958, D.F. = 6, PROB. = .4279

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

POSIBILIDAD MEJORAR / DESEO DE CONTINUAR

ROW VARIABLE= mejoraes COL. VARIABLE= continua

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:)

	0	1	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.14	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 7.14	0 .00 .00 .00	1 3.57
2	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 50.00 16.67	1 3.57 50.00 7.14	0 .00 .00 .00	2 7.14
3	1 3.57 5.56 100.00	4 14.29 22.22 80.00	3 10.71 16.67 50.00	9 32.14 50.00 64.29	1 3.57 5.56 50.00	18 64.29
4	0 .00 .00 .00	1 3.57 16.67 20.00	2 7.14 33.33 33.33	2 7.14 33.33 14.29	1 3.57 16.67 50.00	6 21.43
TOTAL	1 3.57	5 17.86	6 21.43	14 50.00	2 7.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 5.689, D.F. = 16, PROB. = .9911

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

DESEO DE CONTINUAR / MODIFICACION ACTITUD

ROW VARIABLE= continua COL. VARIABLE= modifact

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:col)

	1	2	3	4	TOTAL
0	0 .00 .00 .00	1 3.57 100.00 11.11	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57
1	1 3.57 20.00 33.33	3 10.71 60.00 33.33	1 3.57 20.00 7.14	0 .00 .00 .00	5 17.86
2	1 3.57 16.67 33.33	2 7.14 33.33 22.22	3 10.71 50.00 21.43	0 .00 .00 .00	6 21.43
3	1 3.57 7.14 33.33	3 10.71 21.43 33.33	8 28.57 57.14 57.14	2 7.14 14.29 100.00	14 50.00
4	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	2 7.14 100.00 14.29	0 .00 .00 .00	2 7.14
TOTAL	3 10.71	9 32.14	14 50.00	2 7.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 9.417, D.F. = 12, PROB. = .6670

----- CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS -----

HEADER DATA FOR: C:SCOTT LABEL: MODELO E-A INGLES
 NUMBER OF CASES: 28 NUMBER OF VARIABLES: 75

MODIFICACION ACTITUD ASIGN. / EXPLICACIONES PROF. (53-64)

ROW VARIABLE= modifact COL. VARIABLE= explprof

OBSERVED VALUES (Cell format: count/ percent:total/ percent:row/ percent:

	0	1	3	4	TOTAL
1	0 .00 .00 .00	1 3.57 33.33 33.33	2 7.14 66.67 9.52	0 .00 .00 .00	3 10.71
2	1 3.57 11.11 50.00	1 3.57 11.11 33.33	7 25.00 77.78 33.33	0 .00 .00 .00	9 32.14
3	1 3.57 7.14 50.00	1 3.57 7.14 33.33	11 39.29 78.57 52.38	1 3.57 7.14 50.00	14 50.00
4	0 .00 .00 .00	0 .00 .00 .00	1 3.57 50.00 4.76	1 3.57 50.00 50.00	2 7.14
TOTAL	2 7.14	3 10.71	21 75.00	2 7.14	28 100.00

CHI-SQUARE = 8.598, D.F.= 9, PROB. = .4752

ANALISIS DATOS ENCUESTA MODELO E-A

En el análisis efectuado sobre los datos obtenidos en los cuestionarios, se han establecido unos bloques de variables que agrupan aquéllas que ofrecen una información sobre aspectos determinados; así pues, estos bloques son:

<u>Bloques</u>	<u>Preguntas</u>
1. Datos personales	De la 1 a la 10
2. Consideraciones sobre aspectos del tema trabajado	11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.
3. Consideraciones sobre aspectos lingüístico-textuales	13, 14, 22, 26.
4. Impresiones personales sobre el proceso de E-A	23, 24, 37.
5. Implicaciones del proceso de E-A en el desarrollo de capacidades propias	27, 28.
6. Autoevaluación	29, 30, 32, 33.
7. Evaluación de la experiencia	25, 31, 34, 35, 36.

De cada uno de estos bloques, se ha hecho un comentario global atendiendo a las frecuencias, expresadas en porcentajes:

1. Datos personales

En general, se puede decir que es un grupo bastante heterogéneo. Nos encontramos ante un grupo en que el 61% son chicos y el 39% chicas; la edad oscila entre 16 y 18 años, aunque el 57% tiene 17 años (sólo se da un caso de 19 años). El lugar de residencia también es muy diverso, aunque la mayoría corresponden a Torreforta (25%) y Tarragona (28%).

Por otro lado, y en lo que se refiere al nivel socio-cultural, no hay gran diversidad, ya que en cuanto a la ocupación del padre, la mayoría son oficiales o técnicos especializados, aunque hay quien tiene algún cargo medio (con empleados a su cargo), o bien en el sector servicios sin necesidad de estudios especializados. Como parece lógico pensar, nos encontramos ante padres que han realizado sólo los estudios primarios o E.G.B. en un 39% y secundaria en un 32%, aunque un 10% tienen estudios universitarios. En cuanto a las madres, un 68% son amas de casa y el 18% se dedican a servicios. Sus estudios son bastante homogéneos: hay un 68% con estudios primarios o E.G.B., mientras que sólo el 11% tienen la secundaria y el 10% estudios superiores.

El tipo de lecturas que se hacen en casa de los discentes coincide bastante con las que ellos realizan por propia iniciativa, leyendo en general "un poco de todo".

Por último, comentar que los estudios de inglés realizados fuera del B.U.P., respecto al mínimo previsto

oficialmente (es decir, 3 cursos en la E.G.B. -o, en su defecto, cualquier equivalente-), superan este mínimo en un 28%; coinciden con él en un 43%; y no lo cumplen en un 28%¹. De todas formas, los que han estudiado en la E.G.B. reconocen en un 21% de casos que el nivel ha sido tan bajo que "no les ha servido de casi nada", mientras que sólo el 14% dicen que las academias ofrecen el soporte necesario y bases para progresar en el dominio de la lengua inglesa.

2. Consideraciones sobre aspectos del tema trabajado

En general, se constata un alto interés hacia el tema tratado (el racismo). Al principio los discentes encuentran algunas dificultades en cuanto a contenido, pero consiguen solucionar bastantes de ellas a lo largo del proceso. Una gran mayoría (79%) afirma adquirir nuevos conocimientos, sobre todo en lo que hace referencia al tratamiento del racismo en la sociedad y las características, ideología, formas de vida, etc. que tienen los grupos sociales implicados.

Se considera que la profundización en el tema ha sido suficiente (las tareas que se han realizado están adecuadas, en general, para el desarrollo del mismo). Hay que mencionar, de todas formas, que una tercera parte de los alumnos creen que se ha dedicado poco tiempo.

Por otro lado, y pensando en las posibilidades futuras, cabe señalar que los temas que despiertan mayor interés en estos alumnos son en primer lugar: "EL SEXO"; en segundo lugar aquellos problemas que hoy en día llevan a una marginación social, como es el mundo existente en torno a las toxicomanías (es decir, "DROGAS, ALCOHOL, SIDA, ..."), y en este mismo orden todo lo que hace referencia a "DESARMES, GUERRA, PACIFISMO, ..."; por último y en tercer lugar, el tema de la "MUSICA".

3. Consideraciones sobre aspectos lingüísticos

En general, se observa que los discentes perciben pocas dificultades en las formas lingüísticas utilizadas; las cuales, además, declaran haber solucionado a lo largo del proceso.

En cuanto a las tareas para el desarrollo del dominio de la lengua inglesa, la mayoría considera que están bastante adecuadas a su finalidad; aunque hay casi una cuarta parte de alumnos que las consideran poco acertadas.

¹ Superan el mínimo oficialmente previsto: 7% con 3 cursos en E.G.B. + 2 cursos en academia/repaso; 7% con 3 cursos en E.G.B. + 1 curso en academia/repaso; y 14% con 4 cursos o más en academia/repaso (total = 28%). Coinciden con este mínimo 43%, con 3 cursos en E.G.B. únicamente. No lo cumplen: 14% con sólo 1 curso en academia/repaso; y 14% sin ningún tipo de estudio/práctica fuera del B.U.P. (total = 28%).

A pesar de esta adecuación de tareas para alcanzar un mayor dominio del inglés, hay que señalar que en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad auditiva y velocidad lectora, así como de la intuición ante palabras nuevas, se dicotomizan las opiniones entre poco y bastante. En cambio, la gran mayoría afirma alcanzar un desarrollo en el aspecto de la comprensión lectora.

Por otro lado, se observa que casi dos tercios del grupo consideran que el desarrollo de ciertas otras habilidades y destrezas específicas en la aplicación de la lengua inglesa, tanto hablada como escrita, ha sido más bien escaso.

4. Impresiones personales sobre el sistema de estudio

Ante la posibilidad de mejorar esta modalidad de E-A, unos dos tercios del grupo creen que efectivamente se puede hacer alguna modificación, como por ejemplo proponen:

- a) Aumentar las actividades en las que se desarrollen las capacidades orales (hablar en público, cintas vídeo, cassettes, ...)
- b) Aumentar la teoría y ejercicios (lingüístico-textuales) para proporcionar una base más sólida a los que tienen un nivel más bajo de expresión. Lo reclama un 32% del grupo.

Los comentarios y/o sugerencias más destacables hacen referencia a la continuación del mismo tema tratado o alguno similar. Se hace también una valoración positiva del proceso, considerando algunos que es una buena modalidad para el aumento de la expresión oral, aunque en algunos casos se vuelve a señalar la necesidad de incrementar la teoría "gramatical".

Por otro lado, comentan que ante el proceso seguido no se hace necesario un examen, y que es preferible realizar un solo trabajo en profundidad.

5. Implicaciones del sistema de estudio en el desarrollo de capacidades propias

Se detecta una dicotomización de respuestas entre "poco" y "bastante" respecto al desarrollo de ciertas capacidades a lo largo del proceso, en lo que atañe a la descripción y narración, y a la dirección del propio proceso de aprendizaje. Ahora bien, creen haber mejorado su capacidad general de interacción en inglés, "bastante" (43%) o "mucho" (46%); así como su capacidad de obtener y procesar información (2/3 del grupo).

En cuanto al desarrollo de la creatividad, afirman haber aumentado esta capacidad un 82%, mientras que sólo un 17% opina que ha habido poca variación.

Por último, hay un 29% que consideran haber podido aplicar en poca medida sus conocimientos previos y

estrategias personales de aprendizaje, mientras que un 64% opinan que estas facetas han tenido un alto grado de aplicación.

6. Autoevaluación

En general, se trata de un grupo que cree haber trabajado bastante, llegando incluso a afirmar que "más de lo normal" en una cuarta parte. También se refleja esta opinión en la cuestión de su participación en el grupo: es decir, la mayoría cree que ha habido una participación igual, mientras que un 29% considera que han trabajado más que el resto de su grupo. Así pues, estos mismos datos corresponden a la coincidencia entre autoevaluación y evaluación del profesor, habiendo un 25% que piensa que se merece una calificación más alta.

En esta misma línea, resulta lógica la presencia de un 38% que cree desacertado calificar a todos los componentes del grupo por igual, sin tener en cuenta su grado individual de participación.

Más de la mitad de alumnos consideran que su actitud frente a la asignatura ha mejorado sensiblemente, mientras que un tercio no ha notado una variación en su actitud. En cambio hay que señalar que un 11% (es decir, 3 personas) han detectado un cambio de actitud negativo (que podría guardar relación con lo que se ha comentado aquí en los últimos dos párrafos).

7. Evaluación de la experiencia

En este apartado se distinguen varios aspectos, como son:

- a) **Deseo de continuar:** Más de la mitad manifiestan este deseo, mientras que sólo un 18% expresa su discomformidad ante tal posibilidad.
- b) **Evaluación en grupo:** ¿Deben tener la misma calificación todos los componentes del grupo? Consideran en un 39% que no (es decir, que se ha de tener en cuenta la participación individual). Reiteramos al respecto que en la cuestión de autoevaluación había un porcentaje similar manifestando que su participación había sido superior a la del resto de su grupo.
- c) **Opinión sobre el proceso:** Hace referencia a la calidad del trabajo, a la cooperación en el grupo, la cooperación del profesor y el aprovechamiento de recursos. Los dos primeros aspectos son valorados por una cuarta parte como "normal", y por dos tercios como "buena". La cooperación del profesor es calificada por un 18% como "normal", y por el 71% como "buena" o "muy buena". Se desprende de los datos que los recursos disponibles podrían quizás haber sido mejor aprovechados, ya que un 39% opina que su aprovechamiento ha sido "normal" y un 64% que ha sido "bueno".
- d) **Opinión sobre los materiales aportados por el profesor:** En este apartado se observa que los materiales ayudaban al

desarrollo del trabajo bastante/mucho (79%); que su utilización fue bastante/muy provechosa (72%); que eran fáciles de manejar (79%); que ayudaban bastante/mucho a la comprensión del tema (82%); y que eran suficientemente abundantes (64%). Sólo se detecta una dicotomía clara en las respuestas que se refieren a lo atractivo de los materiales.
e) **Explicaciones del profesor:** El 82% del grupo consideran que las explicaciones han sido acertadas o muy acertadas para el correcto desarrollo del proceso de E-A.

También se ha aplicado la χ^2 para constatar si existe una relación entre distintas variables, trabajando con un 5% de margen de error.

Dado el amplio número de variables, se ha estimado oportuno hacer un estudio previo y comprobar si existe relación únicamente entre aquellas variables cuya interrelación podría influir en un replanteamiento del proceso E-A llevado a cabo.

Así pues, las variables analizadas son las siguientes:

1. Adecuación de las tareas lingüístico-textuales ↔ Desarrollo de las siguientes habilidades:
 - Fluidez oral
 - Precisión oral
 - Precisión escrita
 - Velocidad lectora
 - Fluidez escrita
 - Comprensión auditiva
 - Comprensión lectora
 - Intuición (textual)
2. Adecuación de las tareas lingüístico-textuales ↔ Desarrollo de la capacidad de:
 - Obtención y procesamiento de información
 - Descripción y narración
 - Creatividad
 - Dirigir el propio proceso de aprendizaje
 - Interacción en inglés
3. Adecuación de tareas ideacionales² ↔ Desarrollo de la capacidad de:
 - Interacción en inglés
 - Obtención y procesamiento de información
 - Descripción y narración
 - Creatividad
 - Dirigir el propio proceso de aprendizaje
4. Adecuación de tareas ideacionales ↔ Adquisición de nuevos conocimientos sobre el tema

² (Centradas más en el contenido ideacional que en la forma lingüística).

5. Adecuación de tareas ideacionales ↔ Profundización en el tema
6. Adquisición de conocimientos sobre el contenido ↔ Tiempo dedicado
7. Interés temático ↔ Sexo del discente
8. Interés temático ↔ Dificultades del tema
9. Dificultades del contenido ↔ Soluciones
10. Dificultades lingüístico-textuales ↔ Cursos realizados en academias
11. Dificultades lingüístico-textuales ↔ Soluciones
12. Posibilidades de mejorar la modalidad de E-A ↔ Deseo de continuar con esta modalidad
13. Deseo de continuar ↔ Modificación de la actitud frente a la asignatura
14. Modificación de actitud frente a la asignatura ↔ Explicaciones del profesor

De todas estas variables analizadas, sólo se observa una relación entre adecuación de las tareas lingüístico-textuales y desarrollo de la fluidez oral, así como entre adecuación de las tareas lingüístico-textuales y desarrollo de la capacidad de interacción en inglés.

Atendiendo a los resultados de la χ^2 , se constata que, al menos en el resto de las variables analizadas, la probabilidad calculada es superior a 0.05; indicando esto que se acepta la hipótesis de nulidad: es decir, se distribuyen ambas por igual, siendo pues variables independientes (la incidencia en una variable no afecta en el desarrollo de la otra).

Por lo tanto, se deberían tener muy en cuenta estos datos a la hora de replantear el proceso de E-A, ya que habrá que llevar a cabo alguna modificación en el modelo de actuación si se quiere incidir sobre ciertas variables que se consideren más importantes y/o necesarias.

ENTREVISTAS DE SATISFACCION PERSONAL

ENTREVISTAS DE SATISFACCION PERSONAL

1. Diseño del instrumento

Entrevista semiestructurada basada en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué trabajos/presentaciones te gustaron más?
¿Por qué?
2. ¿Has descubierto algo sobre algún aspecto del aprendizaje de una LE?
¿A qué es debido?
3. ¿La participación individual en el grupo fue satisfactoria?
¿Se podría haber estructurado de otra manera para favorecer más este aspecto?
4. ¿Cómo se trabajaba durante la sesión en grupo?
¿Qué lengua se utilizaba (y en qué momentos)?
¿Se trabajó más sobre el tema o la expresión?
¿Cómo se distribuía el trabajo en grupo?
¿Cómo se resolvían los problemas de lengua?¹
¿Cómo funcionaban las consultas con el profesor?
¿Qué libros de consulta se utilizaban?

2. Procedimiento

Se decidió realizar la entrevista de forma estratificada, dado el carácter extremadamente laborioso de su transcripción y posterior vaciado (se preveía una duración de 20-45 minutos por entrevista). Se designaron 6 informadores según la calificación final obtenida tras la experiencia ("sobresaliente", "notable", "bien", "suficiente", "insuficiente", "muy deficiente"). Dentro de cada categoría, la selección final del informante único dependía sobre todo de su presunta sinceridad y facilidad de reflexión y expresión oral (en la L1). Se citaba al informante a una hora propicia y en un lugar cómodo y aislado, a fin de que se encontrase relajado pero sin posibles distracciones: el ambiente creado se puede definir como "cordial y distendido". La presencia del aparato para efectuar la grabación (audio) permanecía en un segundo plano, gracias a la buena calidad del mismo.

La fecha de la entrevista era posterior al final del curso académico, puesto que se tuvo que esperar hasta asignar una calificación final a todos los participantes en la experiencia (v. criterios de selección arriba), y luego esperar hasta que finalizaran las pruebas finales de

¹ De forma retrospectiva, es evidente que se podría haber obtenido más información en respuesta a esta pregunta (y quizás a otras) añadiéndole una segunda parte: "¿Qué tipo de conversación había al respecto entre tú y tus compañeros de grupo?", solicitando entonces que el informante lo ilustrase mediante "mini-diálogos" ejemplificadores.

evaluación de todas las asignaturas (para no interferir en la preparación para los exámenes). Esta fecha (ya iniciadas las vacaciones de verano) probablemente fue una causa principal de la no comparecencia de 3 informantes (casualmente los que habían recibido menor calificación, aunque no existen motivos para suponer que no se tratara de pura casualidad). Así, pues, la elección de la fecha resultó ser un error de planificación.

A pesar de la consiguiente naturaleza incompleta de los datos, la información obtenida se consideró demasiado valiosa como para no incluirla en el estudio. Algunos datos obtenidos resultan significativos, sobre todo cuando coinciden los tres informantes (dos de los cuales trabajaban en el mismo grupo).

3 Objetivos

Obtener datos que difícilmente se podrían haber obtenido de otra forma, al menos con tanto detalle y control; sobre todo los relativos a los procesos, procedimientos, y la utilización de recursos, que tenían lugar durante las fases de trabajo en grupo.

Transcripción de las entrevistas de satisfacción personal

Categoría de los informantes (v. p. 891): A.H. = "notable", X.D. = "sobresaliente", R.A. = "bien".

E¹: ¿Qué trabajos o presentaciones te gustaron más?

A.H: El de los gitanos.

E: ¿Por qué?

A.H: Porque es un tema cercano a mí.

E: Entonces, por el tema en sí más que por la manera de trabajarlo.

A.H: Ciertó; siempre puedes aportar tu opinión o tus vivencias a este tipo de tema.

E: ¿Has descubierto algo sobre algún aspecto del aprendizaje de una LE?

A.H: Sí. Por ejemplo, hacer redacciones más extensas, buscar información, ...

E: ¿A qué es debido?

A.H: A que se esfuerza uno más para conseguirlo.

E: ¿Exige esto más esfuerzo que los métodos tradicionales?

A.H: Sí. Requiere más constancia de la atención: en el otro sistema, te lo puedes empollar todo el último día.

E: ¿Cómo te exige más atención?

A.H: Porque entran un vocabulario y unas estructuras más complejos.

E: ¿La participación individual en el grupo fue satisfactoria? ¿Se podría haber estructurado de otra manera para favorecer más este tema?

A.H: Bueno, la participación en general fue favorable, pero todos podían haberse esforzado más. Pero bueno, todos pusimos los máximos conocimientos, fue satisfactorio.

E: ¿Cómo se trabajaba durante la sesión en grupo?

A.H: Según el tema o la tarea del día, se discutía y se hacía un resumen de ideas generales para ponernos de acuerdo.

E: ¿Qué lengua se utilizaba?

A.H: El catalán, y algunas palabras en inglés para ir hacia el producto final.

E: ¿Se trabajaba sobre el tema o sobre la manera de expresarlo? ¿En qué proporción?

A.H: Para dar una idea, un 70% sobre el tema y un 30% sobre la expresión. Unos daban ideas en su propia lengua, mientras que otros llevaban más lo de expresarlo en inglés; pero trabajaban juntos. Se debatía también sobre la expresión idónea.

E: ¿Se daba una situación de "enseñanza" metalingüística, donde a lo mejor unos enseñaban o explicaban cosas de lengua a otros?

A.H: Sí, pero sólo entre los "redactores"; y se trataba

¹ Entrevistador (el propio investigador).

siempre de cuestiones sintácticas. Los "aportadores de ideas" estaban pendientes pero no participaban.

E: ¿Había una distribución determinada del trabajo dentro del grupo?

A.H: No rígida, se hacía todo bastante en común.

E: ¿Cómo se resolvían los problemas de lengua?

A.H: Se miraba vocabulario y formas verbales en el diccionario, y también entre nosotros.

E: ¿Se utilizaban libros de gramática?

A.H: No.

E: ¿Las consultas con el profesor se solicitaban, o a veces surgían sin solicitarlas?

A.H: Siempre se solicitaban.

E: ¿Qué trabajos o presentaciones te gustaron más?

X.D: [Satiriza ciertas deficiencias de algunas presentaciones]

E: ¿Has descubierto algo sobre algún aspecto del aprendizaje de una LE?

X.D: Sí: desarrollar la lectura, procesar información escrita, los "discourse-markers". En los textos largos, las uniones entre párrafos; aprendes como se usa además de lo que significa. El contexto ayuda también para las palabras "no traducibles". Muchas veces, pero no siempre, se deducen las cosas sin una explicación explícita, aunque necesitas encontrártelo muchas veces. Pero también en los sistemas "tradicionales" se trabaja con textos para comprenderlos, en igual medida.

E: ¿La participación individual en el grupo fue satisfactoria? ¿Se podría haber estructurado de otra manera para favorecer más este punto?

X.D: Todos hicieron lo que pudieron; cada uno cogía lo que más le gustaba o podía.

E: ¿Cómo se hizo la distribución del trabajo?

X.D: No se hizo explícitamente, pero sucedió por inercia.

E: ¿En qué lengua se aportaban las ideas?

X.D: Había cosas que por fuerza se tenían que hablar en inglés; por ejemplo, la diferencia entre "racism" y "racialism": pero en general, se aportaban las ideas en catalán/castellano. En el grupo habían "traductores" y "pensadores", aunque no de forma exclusiva.

E: Los "traductores" se dedicaban alguna vez a "explicaciones" metalingüísticas a otros compañeros?

X.D: Más que explicaciones había algunas discusiones en cuanto a cuestiones de lengua, pero eran bastante escasas.

E: ¿Se discutía más en el grupo sobre el contenido o la manera de expresarlo? ¿En qué proporción?

X.D: El 70% y 30%.

E: ¿Cómo se resolvían los problemas de lengua?

X.D: Mayormente a través de consultas al profesor. Se acudía poco al diccionario; no se iba a clase con diccionario, aunque se utilizó alguna vez trabajando en casa reunidos. No

se usaron libros de gramática, simplemente alguna lista de verbos irregulares. Había recursividad, se buscaban otras maneras de expresar las cosas. Hubo consultas al profesor, solicitadas, pero cuando ya estaba más consolidado el trabajo ya intervenía el profesor por su propia iniciativa. El profesor solucionaba el problema, pero aportaba información adicional relacionada.

E: ¿Qué trabajos o presentaciones te gustaron más?

R.A: El de Sudáfrica.

E: ¿Por el tema en sí, o por la manera de trabajarlo?

R.A: Por el tema en sí, aunque no lo entendía todo.

E: ¿Has descubierto algo sobre algún aspecto del aprendizaje de una LE?

R.A: Costaba hacer las frases bien hechas.

E: ¿La participación individual en el grupo fue satisfactoria? ¿Se podría haber estructurado de otra manera para favorecer más este punto?

R.A: Todos participamos como pudimos. Me parece bien como se montó. Los que sabían más aportaban más. El grupo grande no fue un problema, porque se pueden hacer más cosas que en uno pequeño ...

E: ¿Cómo se trabajaba durante la sesión en grupo?

R.A: Nos repartíamos los capítulos, y con un diccionario íbamos haciendo. Después había una puesta en común. El debate era en el grupo pequeño, ya no en la puesta en común. Se trabajaba en grupos pequeños traduciendo el capítulo al inglés, pero también había que conocer el trabajo realizado por los demás.

E: ¿Cómo se resolvían los problemas de lengua?

R.A: Consultando al grupo grande o al profesor [dice que en una proporción de 50%-50%] lo que nos parecía más difícil o importante. Se usaba mucho el diccionario en el aula. El grupo sólo respondía a las consultas dando una solución sin explicaciones; pero el profesor explicaba las causas y ampliaba la explicación.

E: ¿Las consultas al profesor siempre eran solicitadas?

R.A: A veces eran solicitadas y a veces venía sin que lo solicitáramos.

E: ¿Qué dificultades de lengua surgían?

R.A: Vocabulario, y sobre todo los verbos. No utilizábamos libro de gramática; y sólo se miraban las cosas que nos parecían "problemáticas". Las dificultades más grandes las tuvimos para coordinar el trabajo fuera de clase, al ser tantos... y del trabajo en sí, lo más difícil fue hacer el resumen en inglés.

RECUESTO DE ASISTENCIA A CLASE

ASISTENCIA A CLASE

El índice de asistencia se puede considerar como un indicador bastante fiable del grado de motivación de los alumnos: si éstos no tienen interés por asistir a clase, siempre desciende el índice de asistencia. El IA no constituye, sin embargo, un indicador absoluto del grado de motivación por una determinada asignatura. En él inciden a la vez otros factores: faltas justificables (enfermedad, fuerza mayor, etc.); incentivos negativos (cuyo grado de aplicación depende de cada profesor, consejo escolar, jefe de estudios, etc.); el rendimiento general del alumno (fuera de la asignatura en cuestión) Ahora bien, la experiencia cotidiana demuestra que las variaciones en el IA dependen mucho más del interés por asistir a una determinada clase que de los demás factores apuntados. Ciertamente, todos hemos observado cómo algunos alumnos que se han resignado a repetir el curso (mucho antes de que éste finalice), o bien han decidido abandonar los estudios, dejan de asistir a unas asignaturas o clases y siguen no obstante asistiendo a otras.

1. Instrumento

Hojas de control quincenal de asistencia, normativas del centro.

2. Objetivos

Lógicamente, el IA de un solo grupo de alumnos ofrece, por sí solo, poca información; ya que no se puede considerar como término absoluto, sino relativo. Cobra significado cuando lo contrastamos con el de otros grupos cuya situación sea lo más parecida posible. Entonces se podrá hallar el término medio y afirmar que el IA de un determinado grupo (en este caso, el experimental) es mejor/peor de lo habitual, etc..

3. Procedimientos

Existe un aspecto matemático a tener en cuenta: habrá que comparar la asistencia a clase en grupos de distinto tamaño (aunque se procurará que la diferencia de tamaño sea mínima¹). Evidentemente, no tiene el mismo significado una falta de asistencia, p. ej., en un grupo de 20 que en un grupo de 40 alumnos. En el primer supuesto habría faltado $\frac{1}{20}$ del grupo; es decir, el 5%. En el segundo, habría faltado $\frac{1}{40}$ del grupo; es decir, un 2'5%. La asistencia a esas clases sería, respectivamente, del 95% y 97'5% del grupo (faltando un alumno en ambos casos).

¹ A fin de mantener la máxima similitud de características entre el grupo experimental y los de control.

En consecuencia, la solución más indicada consiste en contabilizar el total de asistencia y dividir esta cantidad por el resultante de multiplicar el número de períodos lectivos por el número de alumnos en el grupo:

$$\frac{\text{total de asistencia}}{\text{número de p.lect.} \times \text{número de alumnos}}$$

Para comprobar el funcionamiento de esta fórmula, se puede imaginar un caso hipotético:

En un grupo de 10 alumnos, y durante 10 períodos lectivos, falta 1 alumno cada vez. Entonces, calcularíamos:

$$\frac{90}{10 \times 10} = 0'9$$

El índice de asistencia en este caso = 90%. Ello significa que de 100 alumnos que podrían (o deberían) haber asistido a estas 10 clases, sólo lo han hecho 90. Hay que tener en cuenta que este IA (90%) es muy bajo, mientras que un IA del 100% es prácticamente imposible de obtener: es decir, las variaciones en el IA probablemente se producirán siempre dentro de esos límites (90% - 100%).

4. Resultados

En el grupo experimental, de 29 alumnos, el total de faltas de asistencia = 20, en 38 períodos lectivos. Por lo tanto, el índice de asistencia sería:

$$\frac{(29 \times 38) - 20}{29 \times 38} = \frac{1082}{1102} = 98'19\%$$

Los datos de otros 5 grupos de inglés de 3º BUP (del mismo profesor y durante el mismo período, enero-junio, de los cursos académicos 89-92) resultan en un índice de asistencia de 96'01%. Este IA representaría 43 faltas de asistencia en el caso del grupo experimental.

Así, pues, las faltas de asistencia durante la experiencia de EMC, analizada totalizaron 20/43, o el 46'51% de las que serían de esperar si el grupo experimental hubiera tenido el mismo índice de asistencia que los otros 5 grupos (de control, en este caso) observados. Es decir, la cantidad habitual de faltas de asistencia en condiciones similares es más del doble de la cantidad registrada durante la experiencia analizada: una variación claramente significativa.

ANALISIS DE LA DEDICACION DEL PROFESOR

ANALISIS DE LA DEDICACION DEL PROFESOR

La investigación-acción emprendida (justificada, descrita y analizada en esta tesis doctoral) tiene por objeto el desarrollo y la realización de un determinado proceso de E-A de LE en el contexto del actual sistema de Enseñanza Media a las puertas de la implementación de su Reforma. El modelo de E-A en cuestión es el de EMC_p. Como acción, no responde a un deseo de solucionar una situación problemática o poco satisfactoria¹. La acción emprendida fue motivada por la hipótesis de que este tipo de proceso de la E-A podría resultar satisfactorio y beneficioso para los participantes (a ser posible, más que los procesos que se venían realizando).

Se argumenta también la clara compatibilidad del modelo EMC_p con los objetivos curriculares propuestos para la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si la investigación llega a confirmar todo esto, resultará en una propuesta ya justificada de la viabilidad e incluso la conveniencia de, como mínimo, un intento de aplicar este modelo en el contexto de la nueva enseñanza aludida. Naturalmente, esta propuesta podrá ser recogida o bien desatendida por las autoridades educativas y/o los profesionales que desempeñan la labor de la E-A de la LE.

Así, pues, la investigación se enfoca para descubrir cómo afecta el proceso desarrollado y realizado a los participantes en dicho proceso. Por supuesto, pensar en cualquier acción educativa innovadora implica tener en cuenta sus posibles efectos sobre toda la comunidad educativa (en el sentido más amplio de la expresión). Esta comunidad está, a su vez, integrada en una determinada sociedad. Pero, aunque estos aspectos más amplios claramente son considerados en esta tesis, las limitaciones inherentes al propio proceso de investigación (tiempo, recursos humanos y materiales, etc.) hacen que la observación y el análisis del estudio empírico se centren sobre todo en los participantes más directos en el proceso. Evidentemente, se trata de los discentes y el docente. El mayor énfasis en el discente, reflejado p. ej. en la proporción de datos recogidos, esta en consonancia con las tendencias actuales mayoritarias ("learner-centered") en los campos de la lingüística aplicada y la pedagogía, sin ir más lejos. Ahora bien, está claro que no se omitirán las consideraciones en cuanto a la figura del docente.

¿Cómo afecta, pues, al docente un proceso de este tipo? Se tendrán en cuenta varios aspectos. Habrá que responder a la pregunta: ¿qué tipo de formación previa le resulta conveniente o necesaria para desarrollar procesos de EMC_p?

¹ v. p. 338.

Otra pregunta a responder será: ¿en qué medida le motivan o estimulan? ¿le pueden aportar algo como docente, o como persona culta con una natural curiosidad científica?

Pero como nos recuerdan el sentido común, la simple observación del mundo que nos rodea, y también Maslow², las acciones capaces de producir satisfacción o efectos beneficiosos no siempre serán llevadas a cabo, especialmente cuando requieran un esfuerzo (o sacrificio) excesivo. Maslow llega incluso más lejos en este sentido, en la jerarquía de necesidades que propone: opina que las innovaciones probablemente no serán adoptadas -al menos de forma generalizada- aunque ofrezcan resultados deseables, si no resultan manejables en la vida cotidiana. Si un proceso de E-A va a sobrecargar al docente de trabajo, es difícil que éste quiera practicarlo.

1. Procedimientos

En este apartado, se analizan datos obtenidos con la finalidad de cuantificar la dedicación de tiempo exigida al docente por la realización de un proceso de EMC_p, en comparación con la exigida por los procesos que se realizaban habitualmente antes de iniciar la investigación-acción. Por una parte, el investigador/docente tomó nota de la cantidad de tiempo invertido fuera de las sesiones de clase en el proceso de EMC_p experimentado, en el período enero-septiembre, indicando en cada ocasión en qué aspecto de su realización se invertía.³ Al mismo tiempo, se hacía lo mismo con un grupo de control que seguía el modelo de E-A habitual (no experimental).

2. Datos obtenidos

EMC_p

1. Búsqueda de materiales (incluye el tiempo empleado en los desplazamientos) 18,0 horas
2. Estudio del contenido para determinar el esquema cognitivo a trabajar 3,5 horas
3. Selección, subdivisión, secuenciación y adaptación de materiales 12,0 horas
4. Preparación para las sesiones de clase (estructuración y temporalización de las tareas) 7,0 horas
5. Trabajo extra de apoyo a la macrotarea creativa
..... 3,5 horas
6. Corrección y calificación de trabajos realizados en clase 7,5 horas
7. Diseño y confección de las pruebas de evaluación

² V. p. 21.

³ Al realizar los cálculos, se redondeaban los totales de tiempo (unidad mínima = 0,5 horas).

.....	8,5	horas
8. Administración de las pruebas de evaluación	5,5	horas
.....	16,0	horas
9. Corrección y calificación de las pruebas de evaluación		
TOTAL	81,5	horas

E-A habitual

1. Selección, subdivisión, secuenciación y adaptación de materiales	2,5	horas
2. Preparación de clases y actividades	10,0	horas
3. Corrección y calificación de trabajos realizados en clase.....	20,0	horas
4. Diseño y confección de las pruebas de evaluación	11,5	horas
.....	5,5	horas
5. Administración de las pruebas de evaluación		
.....	15,0	horas
6. Corrección y calificación de las pruebas de evaluación		
TOTAL	64,5	horas

3. Análisis de los datos obtenidos

El dato de mayor importancia es la diferencia entre los totales. La modalidad EMC_p requería 17 horas más de dedicación, o un 26%. Sin embargo, si se hubiera contado con una infraestructura que permitiese un acceso rápido a materiales, el primer punto se podría haber reducido a 1 o 2 horas, resultando entonces en una igualdad casi absoluta. Es decir, el investigador atribuye la diferencia exclusivamente a la búsqueda de materiales. Es importante señalar que ya existen maneras de acceder rápidamente a materiales adecuados para procesos de EMC (y su presencia aumentará cada vez más en el futuro): por lo tanto se pueden realizar procesos de EMC con una dedicación igual a los procesos habituales.

Un ejemplo muy concreto de ello son las enciclopedias electrónicas (informatizadas). El I.B. Martí i Franquès de Tarragona cuenta desde 1991 con el sistema de CD-ROM "Grollier". En febrero de 1993 se impartió un cursillo organizado por el I.C.E. de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)⁴ demostrando su funcionamiento y aplicaciones, con especial énfasis en su potencial para los procesos de EMC.

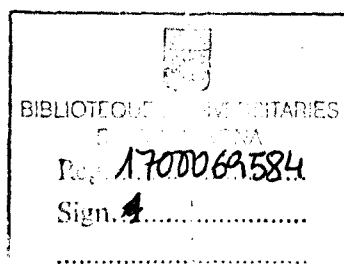
En cuanto a los demás puntos (prescindiendo del primero que se acaba de comentar), la igualdad existente entre los dos totales se distribuye de forma distinta en cada caso. La

⁴ Dentro de las jornadas pedagógicas: "Catering for diversity".

modalidad de EMC_p, requiere una mayor planificación previa (trabajo de diseño); pero una vez iniciada la unidad didáctica, exige menos dedicación de tiempo (la diferencia más importante recae sobre la corrección y calificación de trabajos realizados). Otra consideración importante: si se volviera a realizar la misma unidad didáctica con otro grupo de alumnos, no serían necesarios los puntos 2 y 3 señalados de EMC_p, que representan 15,5 horas de trabajo del docente. En tal caso, EMC_p requeriría substancialmente menos dedicación que la modalidad de E-A habitual.

Pero no se debe limitar este análisis al aspecto cuantitativo de la dedicación: el aspecto cualitativo también es importante. En este sentido, toda la evaluación (tanto de trabajos realizados en clase como de pruebas de evaluación) resulta infinitamente más mecánica, monótona y aburrida para el docente en la modalidad de E-A habitual. Ello se debe a que, siendo los objetivos más "cerrados", todos los discentes van encaminados a una producción casi idéntica, recayendo además típicamente en los mismos errores, tan predecibles (incluso año tras año). El docente leerá, p. ej., 30 pruebas de evaluación muy parecidas, sabiendo a la vez lo que va a encontrar en cada una. Es un trabajo muy mecánico y repetitivo. Aparte de todo esto, la producción que deberá leer cuidadosamente el docente para evaluarla mayormente tendrá un contenido (ideacional) muy banal y secundario.

Finalmente, al finalizar el proceso de EMC el docente habrá aprendido algo nuevo (cosa que no suele suceder en la modalidad de E-A habitual); y también habrá aprendido algo más sobre los discentes que con ésta, porque su actuación es más multifacética. El trabajo es más motivador para el docente, porque le aporta una cantidad muy superior de nuevos conocimientos e intuiciones.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

3.2 La presentación de los contenidos

En la EMC, presentar un contenido implica emprender un nuevo rumbo en el viaje a través del proceso de E-A. El profesor, que actuará como guía, sabe hacia donde puede llevar el nuevo camino: pero el discente, al igual que cualquier viajero que inicia una andadura previamente desconocida, normalmente desea tener alguna idea de su naturaleza y destino, y de las experiencias que le puede aportar el nuevo recorrido. Para que se cumplan estos requisitos (y los 'viajeros' no se sientan 'secuestrados'), conviene estructurar correctamente la preparación previa (es decir, la auténtica presentación del contenido, que tiene lugar antes de empezar su procesamiento en sí).

En la EMC (al igual que en la EMT¹) la selección (filtrado), cantidad, secuenciación, etc. de los materiales se determina en función de este doble objetivo: (a) dominio de la comprensión textual (oral y escrita) y de las formas lingüísticas, y (b) el desarrollo cognoscitivo e integral del discente. El aspecto lingüístico-textual surgirá de forma natural al procesar el contenido, sobre todo por los motivos ya expuestos.² Además de estas consideraciones fundamentales, especialistas como Nutall (1982:157) opinan

¹ V. Ribé (1987:620).

² V. p. 82-3.

que las formas lingüísticas nuevas se asimilan durante o después del procesamiento, nunca antes.

Otros especialistas, como Johnson (1982:141), van más lejos, al considerar que cualquier intento de anticiparse en este sentido y aprender formas lingüísticas antes de utilizarlas condiciona de antemano el procesamiento, limitando la libertad de acción del discente en esta tarea y por lo tanto restándole su principal efectividad. La comprensión de las formas presentadas en contexto es siempre mayor, ya que el discente podrá obtener in situ indicios en cuanto a su funcionamiento real.

En cambio, el aspecto ideacional sólo se puede integrar en la red conceptual del discente a partir de lo que éste ya sabe; hay que contar con el esquema cognitivo que tiene a priori del contenido en cuestión. Para conocer este esquema, es conveniente pedirle que haga una predicción explícita escrita, realizada en forma de esquema, en la que indique qué conceptos principales cree que configuran el nuevo contenido; que intente definirlos; y si puede ser, relacionarlos entre sí. Una cuestión interesante es que los esquemas se realicen en la L1 o bien la LE: ambas alternativas tienen ventajas y desventajas, por lo que en ocasiones resultará más indicada una u otra. Existe también una tercera alternativa que consiste en recomendar, pero no exigir, la LE.

Esta predicción será orientativa para el docente y reveladora para el discente: éste se sentirá satisfecho de comprobar y demostrar sus conocimientos, o bien se percatará de su falta de conocimientos sobre el contenido en cuestión. Y en todo caso, una inspección retrospectiva de su predicción efectuada después de trabajar sobre el contenido, le revelará el grado de desarrollo del correspondiente esquema cognitivo que haya conseguido como recompensa de ese trabajo; fomentando así una visión más consciente de la naturaleza constructivista del aprendizaje. Además de todo esto, se activará un importante factor afectivo, ya que al hacer cualquier predicción, se invierte una parte del amor propio en las decisiones tomadas y opciones escogidas; por lo que el individuo o grupo estará más pendiente de comprobar si se van cumpliendo o no sus previsiones.

Esta actividad previa de predicción es todavía más rica si se realiza en pequeños grupos, porque el discente observa entonces las diferencias entre los esquemas mentales de sus compañeros sobre un mismo contenido, y cómo estas diferencias permiten que cada uno haga una aportación personal a la construcción del 'esquema cognitivo del grupo'. Una consiguiente puesta en común de los esquemas generados por los grupos puede producir ya un 'mapa' conceptual bastante significativo de la ruta que se emprenderá a continuación, y crear expectativas: y todo ello con la intervención mínima del profesor.

Con toda seguridad, la asignación de una hora lectiva a esta actividad³ representará siempre una inversión óptima de tiempo y esfuerzo; por el protagonismo del discente, su progresiva concienciación en cuanto a la construcción y estructura de sus esquemas cognitivos, y la curiosidad hacia el nuevo contenido que le predispone a procesar la información para comprobar o reajustar y ampliar sus hipótesis al respecto. Desde el punto de vista psicopedagógico, Pozo (1989) expresa la necesidad de fomentar en primer lugar la toma de consciencia de los alumnos con respecto a sus propias ideas: opina que sólo haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas, lograrán modificarlas.

³ U otra, siempre que sea de predicción explícita.

3.3 Las fuentes de información y su utilización

3.3.1 Los textos "auténticos"

La filosofía de la EMC gira en torno a la interrelación entre lenguaje y contenido. Para conocer esta interrelación, es prácticamente imprescindible procesar textos (orales o escritos) que han sido producidos con la finalidad de expresar un contenido. Esta definición excluye gran parte de los textos 'comerciales' específicamente destinados a estudiantes de LE. Debido a los enfoques que han prevalecido en este tipo de aprendizaje, basados en un inventario de formas lingüísticas, estos textos suelen ser concebidos como objetos lingüísticos (y no como vehículos de información).

En tal caso, la intención del autor es la de incluir ante todo 'muestras' de ciertas formas lingüísticas, con la finalidad de ayudar al discente a adquirir esas formas al verlas en un contexto durante la lectura del texto. Al concentrarse el autor en su objetivo de incluir las formas a toda costa, el contenido, que debería ser la razón de ser de cualquier texto, queda relegado a un segundo plano, cayendo así en una situación antinatural y contraproducente. Queda claro, entonces, que en la EMC, se procesarán textos dirigidos a lectores u oyentes cuya L1 es la misma del texto, y que en el jerga de la E-A de LE se suelen denominar "auténticos" o "genuinos".

Tradicionalmente, la utilización de textos "auténticos" se ha considerado problemática por varios motivos. Uno de ellos (hoy día, aparentemente a punto de ser resuelto)¹ proviene de la dificultad de acceder de forma inmediata a textos de este tipo (más aún si tienen que tratar determinados aspectos de un mismo contenido). Otro puede ser el que resulte casi imposible clasificar y ordenar tales textos según el criterio lingüístico. En un mismo texto pueden aparecer formas ya adquiridas por el lector oyente, junto con aquellas que puede estar en disposición de adquirir, y otras que se encuentran 'fuera de su alcance actual'. Este fenómeno impide entonces la presentación sistemática de la lengua (y no debemos olvidar que, para muchos, la lengua es ante todo un sistema).

Además, muchos especialistas en el tema de la comprensión lectora consideran, como Savignon (1983:13), que la lectura de textos en L2 depende en mayor grado del dominio del código lingüístico que la lectura de textos en la L1. Algunos de estos especialistas han desarrollado pruebas de fácil aplicación para predecir si el texto desbordará o no al lector²: y siempre mediante criterios de índole exclusivamente lingüístico-textual. Y algunos, como p. ej. Bentley (1988b:7), recomiendan incluso que cuando el

¹ V. apartados 1.2.2, 5.4.3.

² Algunos ejemplos notables son Bright y MacGregor (1970), Nutall (1982:26 + cap.3), y sobre todo Bentley (1988b). Bentley incluso no se limita a tener en cuenta las formas lingüísticas, sino que comenta la incidencia del formato, disposición tipográfica, tamaño de la letra, espacio interlineal, etc..

lector no conoce el tema, se utilice un texto simplificado³, o bien la simplificación del texto antes de presentarlo a los alumnos. Personalmente, no soy partidario de esta última opción porque se altera el equilibrio natural lengua-contenido buscado por su autor.

Otro problema, expuesto por Carrell & Eisterhold (1983:564), proviene de la posible carencia de una información general adecuada que el autor atribuye a sus lectores (y que posee el lector que comparte el mismo entorno cultural que él). Afirma que este tipo de problema es probablemente más frecuente que las dificultades ante detalles léxicos concretos. Pero la observación a mi juicio más acertada es la de Breen (1985:30). Parte de la base que el lector, al procesar el texto, tiene que decodificar el código lingüístico que lo conforma a la vez que intenta comprender el mensaje (ideacional) del texto. Por lo tanto está aplicando simultáneamente dos sistemas distintos de conocimientos: y no podemos saber de antemano qué aspectos de cada uno de estos sistemas serán problemáticos para el lector, ni a cuál de sus propias fuentes de conocimientos se remitirá para solucionar sus problemas: ciertamente no conozco investigación alguna que intente averiguarlo.

De todas formas, parece incuestionable que la dificultad al procesar textos en la LE no se limita a los

³ *Ladybird readers, Macdonald Starters, Blackwell's simple information books, etc..*

problemas lingüístico-textuales de decodificación, sino que incluye (en mayor o menor grado) las dificultades que pueda encontrar el lector oyente en el contenido ideacional del texto procesado. Habrá que tenerlo en cuenta y aplicarlo en vista de la noción de un "procesador central con capacidad limitada", descrita por Alonso & Mateos (1985:7), y que proviene de las teorías de procesamiento de la información humana. Hutchinson & Waters (1987:128) también reivindican el papel del aspecto ideacional. De entrada definen la actividad de procesamiento como

integrar una información de manera sistemática en una red (interna, no observable) significativa de conocimientos.

Afirman que por lo tanto no se debe evaluar una "actividad" en razón, p. ej., de la cantidad de producción lingüística del discente, sino más bien en razón de la cualidad y cantidad de operaciones mentales que tiene que llevar a cabo, aplicando sus facultades cognitivas y conocimiento del mundo al darle sentido a la nueva información que recibe, a fin de que ésta cobre significado para él. Creo, sin embargo, que sí se puede esperar una mayor intervención de conocimientos lingüístico-textuales o bien de facultades cognitivas + conocimiento del mundo según el tipo de texto. Por lo general, si éste es narrativo, su procesamiento dependerá más de los procesos "ascendentes" ("de abajo-arriba", según los denomina Alonso -1985:8-): y en contraposición, si se trata de un texto expositivo (o argumentativo), requerirá un procesamiento más "descendente"

(dirigido "de arriba-abajo").

3.3.2 La importancia de la tarea

Ante toda esta cuestión, parece sensato no atender exclusivamente a la dificultad lingüística que pueda ofrecer el texto al discente, ni a la complejidad ideacional que le pueda representar su contenido, sino ambos factores a la vez. Pero si una gradación o secuenciación de las actividades o tareas a realizar se basara únicamente en la dificultad intrínseca del texto, no tendría sentido, al fundamentarse en un concepto incompleto. Hay que considerar el texto en sí como letras impresas en un papel, o como mucho información almacenada, hasta el momento en que un lector oyente lo procesa: entonces es cuando se convierte en un texto y cumple las correspondientes funciones.

Así, pues, la dificultad (o su ausencia) reside en la interacción del oyente/lector con el texto. Por lo tanto, la gradación y secuenciación de los contenidos, si procede, debe basarse (al menos parcialmente) en el grado de dificultad de las tareas o actividades que comporta. Eso sí, para estimar ese grado de dificultad habrá que incluir como factor la dificultad intrínseca del texto. Los otros factores son la producción lingüística, conocimientos no lingüísticos, estrategias, destrezas, interacción y procedimientos que aplicará el discente al llevar a cabo la

tarea o actividad.

Aparte de tener en cuenta la previsible dificultad del procesamiento o de la actividad a realizar, es conveniente pensar en las modalidades de procesamiento y de tarea académica, para así poder incluir las que se estime oportuno, adecuando el grado y la frecuencia de cada modalidad a las necesidades del discente. La modalidad de procesamiento es determinada en gran parte por el tipo de información implicada: acumulativa, complementaria o contradictoria⁴.

En cuanto a la modalidad de tarea académica asociada al procesamiento, las dos categorías fundamentales son, por un lado, reconocimiento y reorganización de datos, y por otro lado, inventiva y descubrimiento personal. Existen además consideraciones de metodología que aconsejan tener en cuenta estas categorías; por ejemplo, es muy difícil obtener del discente una producción creativa a partir de su procesamiento de un texto descriptivo. De todas formas, existen clasificaciones más completas de modalidades de tarea académica⁵.

⁴ Estos conceptos pueden aplicarse dentro de un mismo texto (sobre todo si es extenso), pero generalmente se aplicarán con referencia a un conjunto de textos: es decir, los datos procedentes de un(os) texto(s) amplían, complementan o contradicen los datos que proceden de otro(s) texto(s).

⁵ Horowitz (1987) ofrece una cuya consulta aporta ideas interesantes, y que realiza a partir de un estudio realista del sector universitario (pero se podría adaptar para usarla en niveles anteriores de aprendizaje).

Si bien resulta positivo cubrir una amplia gama de modalidades de procesamiento y de tareas académicas, también se debería buscar la diversidad en las vías por las que se recibe (y expresa) el contenido ideacional. Hutchinson & Waters (1987:75) justifican plenamente este punto:

Si una misma imagen entra en el cerebro por varios canales distintos -escuchando, leyendo, escribiendo y hablando-, esta imagen probablemente será más rica de lo que sería si entrase mediante un canal único. La imagen quedará entonces registrada de forma mucho más permanente y ofrecerá más vías de acceso para su recuperación posterior, puesto que tendrá más conexiones con el resto de la red [cognitiva].

Este tipo de táctica no sólo facilitará el aspecto ideacional, sino que además y al mismo tiempo favorecerá la adquisición de la LE.

Ahora bien, todo profesor de LE se puede imaginar que costará localizar y obtener textos orales 'auténticos' o 'genuinos'⁶, donde se trate un determinado contenido: y sabe lo difícil que es inducir a la expresión oral espontánea en la LE, y la cantidad de tiempo de clase que ocupa una exposición oral más planificada. Pero en este caso, la recompensa por partida doble justifica un esfuerzo por parte de profesor y alumnos. Eso sí, asignando como siempre a cada plano su función natural; por ejemplo, no podemos asignar al lenguaje escrito la función de representar un lenguaje oral⁷.

⁶ Sobre todo audiovisuales (video, etc.) que aportan un canal más de entrada al cerebro; el visual.

⁷ Como suele hacerse con más frecuencia de lo que sería deseable: siendo su función normalmente la de representar un significado, generalmente más estructurado que los significados expresados oralmente y con más tendencia a asumir la característica de información

Siguiendo este mismo punto, vale la pena tener siempre presente la recomendación de Mohan⁸, de explotar el potencial de las representaciones gráficas de todo tipo (ya sean no-verbales o semi-verbales):⁹ y no sólo como facilitadoras del proceso ideacional, sino como estrategia, a la vez, dentro del proceso de adquisición de la LE. Una ventaja adicional muy positiva será la de concienciar al discente en cuanto a la importancia de esta forma de representar información¹⁰.

3.3.3 Las actividades preparatorias para el procesamiento

Al igual que en la presentación de los contenidos¹¹, pero a menor escala y con otro tipo de concreciones, la presentación previa de un texto (oral o escrito) es una fase importante que pone en marcha su procesamiento. Este procesamiento se enriquece si se realiza adecuadamente la

almacenada.

⁸ V. p. 88-9.

⁹ También ofrece (1986:27) un ejemplo detallado de una aplicación, por parte de colaboradores suyos, de esta estrategia en el aula, en una actividad concreta de visitar un museo. Johns & Davies (1983:8), en una interesante publicación cuyo contenido en su totalidad es aplicable a la EMC en general, ofrecen una clasificación práctica de representaciones gráficas de textos según su "topic-type" ("clase de tema").

¹⁰ Aduce al respecto (1986:89) que, en investigaciones sobre la lectura, se ha observado el fenómeno de que muchos lectores centran su atención en el texto escrito, desatendiendo a los gráficos y tablas que lo acompañan en ciertas ocasiones. Sin embargo, éstos con frecuencia fueron seleccionados o elaborados por el mismo autor del texto escrito, pudiendo ser muy relevantes o incluso fundamentales a la hora de expresar información, especialmente en los libros de texto.

¹¹ V. apartado 3.2.

preparación previa: y no sólo el procesamiento del nuevo texto en cuestión. Con este trabajo el discente puede adquirir unos hábitos que le permitirán a la larga abordar el procesamiento de cualquier texto con una mayor eficacia. Se trata de un aspecto de "metaprocesamiento".

Fundamentalmente, consiste en presentar, antes de leer o escuchar el texto, lo que Ausubel (1985) llamaría "organizadores previos", cuya función será la de poner el texto en una perspectiva que facilite y realce su procesamiento. Esto implica establecer el tipo de texto que se va a leer/escuchar, las razones por las que se va a leer/escuchar, la naturaleza de la información que se podría encontrar en él, y el valor que esa información podría tener para el lector oyente.

Algunos especialistas coinciden en sugerir que esta parte preparatoria incida en el aspecto ideacional (a fin de activar los esquemas cognitivos del discente) y en el metatextual, pero además no excluyen el lingüístico-textual. Savignon (1983:13-15) insiste en subrayar el predominio de problemas léxicos concretos que tendrán los estudiantes cuyo vocabulario es muy reducido. En tales casos, sugiere que esta fase anterior al procesamiento en sí incluya actividades de asociar palabras o conceptos clave. Opina que estas actividades servirán, por otra parte, como diagnóstico para el profesor, y para que los discentes puedan enriquecer

las interrelaciones de su red conceptual¹². Personalmente me cuesta compartir este planteamiento, por razones que ya he expuesto a lo largo de este apartado.

3.3.4 El procesamiento de los textos

En cuanto al procesamiento de textos en sí, es preciso tener en cuenta la dificultad que entraña esta actividad para muchas personas; dificultad que se ve incrementada de manera importante cuando los textos son de LE. Esta consideración nos obliga a ofrecer un entrenamiento adecuado y dotar al discente de estrategias eficaces, sobre todo cuando el entrenamiento ya realizado en su L1 es insuficiente, o no sabe transferirlo a la situación de LE.

Muchas veces el entrenamiento puede haber sido inadecuado, porque es fácil que un profesor caiga en el error de pensar que está enseñando a procesar textos cuando en realidad está evaluando (o como mínimo diagnosticando) la capacidad previamente adquirida del discente. Suele pasar especialmente en las preguntas que acompañan a muchos textos 'comerciales'; las cuales, en vez de orientar al lector oyente en su comprensión del texto, lo que hacen es meramente comprobar si éste lo ha comprendido o no.

¹² Propone que se ofrezcan varios ejemplos de cada nuevo concepto, y también varios ejemplos de lo que no es, para que el discente pueda delimitar sus parámetros con claridad. Finalmente, añade que distintas actividades pueden ser más o menos efectivas según el nivel de los alumnos.

Para que esto no suceda, las preguntas deben ser del tipo que Nutall (1982:158) denomina "señalizadoras" o "indicadoras", ayudando al lector oyente a identificar la estructura ideacional del texto. Las preguntas, que pueden incluir un componente de predicción, deben además favorecer una búsqueda personal y significativa de respuestas. En general, las de respuesta "abierta" ayudan al lector oyente a encontrar su 'mapa' conceptual del texto, mientras que las de respuesta "cerrada" son las que sirven para comprobar que esto haya sucedido.

Existen asimismo técnicas que pueden ser de utilidad para este tipo de entrenamiento. Una es la táctica que se puede aplicar en numerosas situaciones de EMC, de subdividir las grandes (y extensas) ideas, que requieren una prolongada atención, en partes sumativas.¹³ También se puede subdividir todo el proceso en pasos concretos que el discente deberá seguir puntualmente, sobre todo al principio del entrenamiento. Así podrá adquirir 'rutinas' que le servirán para procesar cualquier texto¹⁴. Otra táctica general, consecuente además con la filosofía de la EMC, es que el

¹³ Nutall (1982:156) recomienda, a título orientativo, que para los estudiantes de nivel elemental se subdivida los textos en secciones de 4-5 líneas (unas 50 palabras): con estudiantes de un nivel bastante avanzado, recomienda 'secciones' de hasta 20 líneas (unas 250 palabras).

¹⁴ A modo de ejemplo, Grellet (1981:7) propone: 1) estudio de la composición tipográfica del texto (título, extensión, partes no-verbales -ilustraciones, gráficos, etc.-, tipos de letra, etc.); 2) hipótesis sobre su contenido y función, y anticipar en qué partes del mismo se puede buscar la confirmación de estas hipótesis, según los conocimientos sobre el tipo concreto de texto en cuestión; 3) lectura rápida y superficial del texto; 4) confirmación o revisión de las estimaciones expresadas en el paso 2; 5) nuevas predicciones; 6) segunda lectura para completar detalles.

discente enfoque su lectura o audición en función de un determinado objetivo (prescindiendo de aquellas partes del texto que no aporten nada hacia la consecución de dicho objetivo).

3.4 El tipo de interacción, los procedimientos y la participación

Como ya se ha comentado ampliamente en la primera parte de esta tesis, la modalidad de EMC surge (parcialmente) en respuesta al que sido uno de los grandes inconvenientes en la E-A de LE. Se trata del uso que se hace de la LE: según la metodología empleada, el objetivo ha sido casi siempre emplear formas lingüísticas o bien comunicarse, pero ¿expresando qué? La finalidad del uso de la LE ha sido arbitraria, seleccionada en función de las formas lingüísticas o funciones comunicativas cuyo dominio per se constituía el objetivo de la E-A.¹ En la EMC, este problema no existe, pues la lengua está integrada con su uso de forma completamente natural.

3.4.1 La importancia de la interacción

Pero no se trata únicamente de adquirir/aprender la LE a través de contenidos (principalmente no-lingüísticos). Sin más criterio que éste, podríamos esperar una clase en la que el profesor expone temas mediante la LE (o proporciona textos que lo hagan), luego hace preguntas a los alumnos

¹ Un ejemplo del típico razonamiento podría ser: [enfoque estructural] "Estos alumnos tienen que aprender a usar el future tense (tiempo futuro)"; por lo tanto el tema podría ser... el futurismo, o lo que haremos mañana, o nuestras próximas vacaciones, etc.". O bien: [enfoque comunicativo] "Estos alumnos tienen que ser capaces de expresar planes e intenciones"; por lo tanto el tema podría ser... nuestros planes para mañana, la semana que viene, las próximas vacaciones, etc.".

para ver si han comprendido unos determinados aspectos, y quizás vuelve a explicar algún punto problemático, añadiendo algún ejemplo, etc. En una clase de tales características, la interacción, entendida como la participación de los discentes en actividades comunicativas, sería muy limitada. Como todos los alumnos harían exactamente lo mismo, ninguno de ellos podría comunicar información que no conocieran sus compañeros, y de hecho se limitarían a responder a las preguntas del profesor. Para que los alumnos piensen y hablen, se necesitan materiales de clase seleccionados en función de su interés intrínseco y las oportunidades que ofrezcan para resolver problemas.

Ahora bien, aunque los alumnos piensen a través de la LE y la utilicen, esto no debe llevarse a cabo como experiencia desorganizada, sino en forma de proceso organizado, a fin de optimizar las oportunidades de aprendizaje y su aprovechamiento. En este sentido, coincido con la opinión de Stenhouse (1984) de que un modelo de proceso es el más indicado en las áreas del currículum que se centran en el conocimiento y la comprensión más que en un entrenamiento. Este modelo no resulta fácil de aplicar: White (1988:35) destaca las demandas que hace sobre la competencia del profesor, y la dificultad de la evaluación en vista de la inexistencia de resultados predeterminados. Desde el punto de vista de la concreción curricular, requiere la definición del proceso (y los procesos) a seguir, fundamentada como mínimo en los modos de

interacción, los procedimientos implicados, y los modos de participación.

Ya se ha expuesto la importancia de la interacción en el aula de LE²; pero hay que profundizar al máximo en este factor, ya que influye más que cualquier otro en la adquisición de una LE. La interacción determina cómo recibe el discente los datos sobre la LE en el "input"; Ellis (1985:13) opina que es más importante que la naturaleza de éste último. Breen (1984:159), coincidiendo con Allwright, afirma que

la base del aprendizaje no es el contenido de una clase; es el proceso de interacción en el aula el que genera oportunidades para el aprendizaje.

Es una idea que concuerda con la investigación en nuestro campo, con mi experiencia como discente (de varias LE) y docente (también de varias LE), y también con el sentido común: y resume un axioma central del modelo de EMC_p. Ciertamente, sólo será posible un proceso sensible a las necesidades del discente, y centrado en él, cuando la metodología proporcione oportunidades óptimas para la interacción y la exploración.

Pero no hay que entender la interacción como un simple 'extra' optativo en la metodología: en este caso, es el fundamento del acto pedagógico. Es imprescindible que el discente se implique en situaciones y actividades que le demuestren su propia competencia comunicativa ya adquirida

² V. apartado 2.3.2.

en la LE, para que se sienta verdaderamente recompensado en su esfuerzo. Al fin y al cabo, lo que realmente motiva la adquisición de la LE en primer lugar es el deseo de entender y hacerse entender, y la satisfacción de conseguirlo.

3.4.1.1 Modos de interacción

Profundizando más en esta idea, se llega a la conclusión de que si la interacción es primordial, más aún lo será el tipo de interacción. Con frecuencia se realizan en el aula actividades muy interactivas pero poco significativas, que resultan atractivas para los amantes de lo lúdico, pero se realizan dentro de un vacío cognitivo y afectivo. Son simples técnicas que todos conocemos: la actividad física, simulación creativa, representar un papel ("roleplay"), etc., en las que el lenguaje se exhibe como una especie de 'comportamiento funcional', de una manera tan poco realista como los ejercicios de estructuras lingüísticas que pretenden representar un comportamiento gramatical. Para evitarlo propongo, pues, que la interacción tenga un sentido a nivel cognitivo y afectivo, porque la comunicación sólo es plenamente auténtica o real cuando se transmite una información cuyo conocimiento es conveniente o deseable por su propio derecho, y además de una manera socialmente apropiada.

En este último punto, difiero en parte de algunos investigadores prestigiosos en el tema de la adquisición de

Ln. Krashen (1980:134) se refiere al "*Silent Way*" de Gattegno, el "*Community Language Learning*" de Curran, el "*Total Physical Response*" de Asher, y la "*Suggestopedia*" de Lozanov como métodos basados en la interacción "real" en contraposición a la "simulada". Personalmente creo que es una elección de términos poco acertada, al igual que la de Ellis (1985:23) cuando distingue el uso "pseudo-comunicativo" de la "comunicación real". Define así el uso pseudo-comunicativo:

se transmite información nueva [previamente desconocida], pero de una manera que probablemente no sucedería fuera del aula.

Sin embargo, resulta que el discente está dentro del aula, por lo que quizás resulte más "pseudo-" intentar expresarse como si no lo estuviera. O acaso resulte más acertado afirmar simplemente que los términos "pseudo" y "simulada" no son significativos al describir una interacción. Asimismo, define la comunicación real como

diálogo espontáneo que supone un intercambio natural de información.

¿Qué significa exactamente "natural" en este contexto? Lo que sucede es que Ellis relaciona directamente la noción de una comunicación real con su concepto de "discurso no planificado" (1985:32), relegando por tanto el "discurso planificado" a la categoría de "pseudo-comunicativo". En esto disiento totalmente, y más si se refiere al aula; pero también referido al mundo exterior, donde muchas veces utilizamos el discurso planificado para actos comunicativos genuinos (escribir cartas, rellenar impresos, realizar

funciones publicitarias, dirigirnos oralmente a un público, impartir clases, etc.etc.).

No obstante, sí comparto su hipótesis (1985:38) de que las oportunidades de participar en un tipo de discurso u otro pueden afectar distintamente al desarrollo de un sistema variable de interlenguaje (modelo interiorizado de la L_n que tiene el discente). Pero lo cierto es que muchos investigadores, docentes y discentes (por no decir la mayoría) tienen la idea de que la interacción, para que se pueda considerar auténtica, ha de ser espontánea (consistir en discurso no planificado).

3.4.1.2 La LE y la L1 en la interacción

Este criterio me lleva a plantear una cuestión que siempre ha estado presente en los debates sobre el aprendizaje de LE: ¿en qué momentos deberían utilizar los discentes su L1, y en qué momentos la LE? Pues bien, una opinión muy extendida es que la situación ideal en cuanto a la adquisición de la LE sería su uso exclusivo por parte de todos los alumnos y el profesor, durante toda la clase, en todas las clases; y a ser posible, también cuando se encontrasen o reunieran fuera del horario lectivo. La mayoría de profesres, cualquiera que sea su enfoque (pero más aún si es comunicativo), verían esta situación con buenos ojos, y pensarían que sus alumnos ya tenían mucho ganado.

El razonamiento que esgrime Brumfit (1984:133) al respecto resulta de lo más convincente:

Cuando todos los estudiantes comparten una misma L1, siempre la utilizarán; especialmente cuando el aspecto lingüístico pone más a prueba su capacidad de usar la Ln -es decir, justo en aquellos momentos en que tenemos la esperanza de que experimentarán con la Ln y/o forzarán al máximo dicha capacidad.

A continuación contrapone el argumento de que el uso exclusivo de la Ln en la clase de Ln no tiene por qué resultarle a nadie más 'extraño' que, p. ej., leer, aprender vocabulario, o, cualquiera de las muchas actividades que tradicionalmente se han llevado a cabo en esta clase: y que en vista de que claramente favorece este aprendizaje, por lógica únicamente se mostrarán reacios aquellos que no se interesen por la buena marcha del mismo (pero, de todas formas, éstos en consecuencia serán también reacios a todas las actividades relacionadas con este aprendizaje).

A pesar de todo, la fuerza persuasoria de este razonamiento no llega a encubrir su naturaleza dogmática. El aprendizaje de Ln es un campo de actividad humana que no admite prescripciones tajantes. Subrayo el calificativo "humana" porque, entre otras cosas, hay que tener en cuenta que no todas las personas aprenden lo mismo de la misma manera. Cada individuo tiene su "estilo para el aprendizaje" ("learning style") perceptual, cognitivo y afectivo.³ Su estilo personal puede resultar, p. ej., más experiencial o

³ Dependiendo en parte de su naturaleza psicológica personal (parte de la cual es innata), en parte de su percepción de sus propias virtudes y carencias, además de otros factores.

más analítico-estructural, más activo o más pasivo.

Además, algunas personas, al verse obligadas a producir la LE (sobre todo oralmente), pueden sentir que peligra la integridad de su autoestima, lo que puede causarles una ansiedad más debilitadora que facilitadora. Por otra parte, algunos discentes necesitan la seguridad de saber el equivalente en su L1 de las formas y expresiones de la LE. O bien, en algunos casos, sencillamente es necesaria o más eficaz la traducción para comprender el significado de la forma o expresión: en ocasiones incluso puede resultar imprescindible.

Finalmente, destacaré otra consideración por encima de todas ellas, por estar más directamente relacionada con el modelo que es objeto de estudio en esta tesis. La EMC_p no persigue objetivos comunicativos, ni lingüísticos, ni psicocognitivos, ni "otros" (socialización, autonomía educativa del discente, ...); sino la unión de todos ellos, resaltando su interdependencia y apoyo mutuo (se podría designar como enfoque "ecológico"). Este hecho implica que en un momento determinado se puede estar trabajando para lograr uno de ellos, o varios, o todos: y cuando se trate de varios o todos a la vez, a cada uno se le concederá una importancia relativa respecto a los demás. Por lo tanto, se deberá considerar oportuno el uso de la L1 y/o LE por parte del profesor y/o los discentes según el aspecto o los aspectos que se quiera facilitar en cada ocasión; es decir,

de forma específica (no sistemática).

3.4.2 Los procedimientos

Planificar un proceso organizado requiere una respuesta a dos preguntas: ¿qué es lo que se hará?, y ¿quién lo hará? Respondiendo a la primera, empezaré por exponer algunas consideraciones generales que se derivan de forma lógica de la filosofía que sustenta el modelo de EMC_p.

En primer lugar, recordemos que se propone un modelo de proceso: esto significa que se debe conceder a los procesos como mínimo la misma atención que a los resultados. En consecuencia, hay que reflexionar constantemente sobre lo que se hace; y ante todo sobre cómo se hace. Por ejemplo, si se pide al discente que exprese una predicción suya relativa a un texto o a un contenido, también se le puede pedir que explique cómo lo ha hecho, qué proceso ha seguido. El intento por su parte de articularlo explícitamente favorecerá su desarrollo de estrategias (conscientes)⁴ y su comprensión más profunda de la naturaleza y funcionamiento del lenguaje y el pensamiento.

Además, en un modelo de proceso es evidente la obligación de evaluar el proceso. Breen (1987:160) va más lejos y plantea la posibilidad de que el alumno participe

⁴ V. apartado 2.4.

explícitamente en el diseño del proceso (incluyendo la concepción, selección, subdivisión, y secuenciación del contenido objeto del aprendizaje). Es una idea sensata y atractiva, tal vez difícil de llevar a sus últimas consecuencias (o no)⁵. De todas formas, es posible y positivo, con toda seguridad, aplicarla en mayor o menor grado.

En segundo lugar, se debe observar al máximo posible la naturalidad de la relación entre medios y finalidad del lenguaje. Por ejemplo, después de leer un texto los discentes pueden responder a preguntas sobre el mismo, pero no es conveniente que lo hagan exclusivamente porque se lo pide el profesor. Generalmente, se lee un texto para hacer algo; seguir unas instrucciones, tomar decisiones, resolver un problema, comparar la información con algunos conocimientos previos del lector, etc.

3.4.2.1 Las tareas

Pensando ya concretamente en las tareas (o actividades) que realizará el discente, conviene destacar la importancia de su óptima estructuración, tanto referido al conjunto de tareas como a cada tarea individual, debido a los motivos expuestos por Genovard et al. (1983:116):

Para interiorizar hay que codificar/procesar. Cuanto mejor organizadas estén las tareas, con más facilidad

⁵ Se presentará en breve una tesis doctoral sobre esta cuestión, en la Universidad de Zaragoza (investigadora: Isabel Serrano).

se estructurarán en unidades significativas y mejor será la codificación. No se codifica aquello que no se entiende y por lo tanto, no se recuerda.

También es siempre importante la forma de plantear la tarea: y se debe expresar adecuadamente el planteamiento. Por una parte, se debe pensar en la posibilidad de manifestar explícitamente cuáles son los beneficios que se pretende aportar al discente por medio de la tarea. Por otra parte, las instrucciones que se incluya en el planteamiento⁶ deben favorecer una óptima realización de la tarea. Las instrucciones generales son especialmente interesantes, porque pueden⁷ inducir al desarrollo de estrategias conscientes; y son imprescindibles cuando se requiere del discente acciones opuestas a las realizadas por él en su aprendizaje anterior de la LE.

En cuanto a la naturaleza de la tarea, soy partidario de un predominio del tipo "resolución de problemas planteados"⁷, por varios motivos. Uno es su facultad inherente de generar la interacción y consecuentemente la negociación de un input comprensible (v. Breen, 1987,:165 y Long, 1983, 1985). Otro es que incluye y/o se presta a la

⁶ Estas instrucciones pueden ser concretas: "Rellena este gráfico mientras escuchas/lees"; "Busca la solución a este ..."; "¿Qué argumentos de este texto puedes encontrar para ...", etc.. O bien pueden ser generales: "No te detengas después de cada oración, lee/escucha fragmentos más extensos del texto"; "Si no entiendes una palabra vuelve a leer/escuchar el párrafo hasta que puedas deducir su significado a partir del contexto. Si aún así no la entiendes, piensa en un posible significado y sigue leyendo/escuchando", etc.. (Ribé, 1987:594)

⁷ Puede resultar útil la clasificación de Leontiev (1981:64) de este tipo de tarea en 3 grados de complejidad, según requiera la resolución del problema: 1) un algoritmo y un razonamiento preestablecido; 2) la búsqueda activa de un método; o 3) la creación de un método fundamentalmente nuevo (lo que se conoce como "actividad intelectual").

utilización de formas lógicas, aritméticas, diagramáticas, etc., que pueden actuar como 'lenguajes alternativos' facilitadores del proceso cognitivo. Prabhu (1987:59) incluso aprovechaba este hecho como táctica con discentes de escasa capacidad comunicativa, formulando las tareas de modo que pudieran expresar la solución del problema mediante formas no-verbales de expresión (números, letras, diagramas, etc.).⁸ Esta doble ventaja de facilitar la expresión del discente, y a la vez guiar su pensamiento y aclararle el significado/contenido del problema, también la reforzaba mediante una técnica siempre muy práctica: la de ofrecer al discente varias soluciones/respuestas para que elija una.

Es recomendable integrar las destrezas comunicativas en las tareas sin dejar de tener en cuenta sus características propias. Por ejemplo, las destrezas receptivas (escuchar y leer) implican un procesamiento más semántico (mientras que las productivas -hablar y escribir- requieren un procesamiento más sintáctico). Entre las destrezas receptivas, la comprensión oral obliga a procesar a una velocidad igual para todos los discentes, con la consiguiente posibilidad de marginar a los menos capacitados, a menos que se pida niveles de comprensión al alcance de todos; también se puede estructurar la tarea para que permita distintos niveles de realización. Según manifiesta Halliday (1986:24-25),

⁸ No obstante, advierte que incluso este tipo de tarea suele ser precedida por cierto grado de comunicación verbal.

el lenguaje oral es el indicado para seguir argumentos en forma de cadenas complejas que discurren a un ritmo veloz y pueden incluso permanecer ligeramente por debajo de la atención consciente.

Considera que el lenguaje escrito contiene estructuras más compactas cuya organización es más compleja, por lo que a veces resulta difícil de seguir, o ambiguo (particularmente cuando no se conoce el tema o la materia que se trata), y requiere una atención plenamente consciente. En vista de esta diferencia, opino que el discente debe disponer de un tiempo como mínimo suficiente para la lectura de cada texto. Desgraciadamente, no siempre será posible respetar estas diferencias en la naturaleza del procesamiento a la hora de presentar la información al discente en la forma más adecuada (oral versus escrita); especialmente al utilizar textos "auténticos"⁹, debido a la posible dificultad de acceder a ellos (principalmente a los orales y audiovisuales).

3.4.2.2 La producción oral de LE

La producción del discente en la LE sólo será plenamente comunicativa cuando se dirige a un receptor no imaginario. Debido al factor del tiempo disponible, esto no se podrá hacer siempre (pero cuanto más se haga, mejor). El receptor puede ser el profesor, o bien otros compañeros. La segunda opción es la más deseable, porque introduce una

⁹ v. p. 151-2.

motivación integrativa (en el sentido socializador), tal vez la más positiva de todas; y porque multiplica por definición el volumen del intercambio de información (requisito indispensable para la EMC_p).

La modalidad de EMC_p facilita la producción oral, puesto que se parte de la base de un tema en común. Aunque se puede fomentar la producción oral espontánea, sobre todo voluntaria (y probablemente esporádica), la variante más programable es la exposición oral dirigida a los compañeros de clase. Genera una expectación y una inversión de esfuerzo sorprendentes. Debo puntualizar que ya he trabajado mediante un enfoque de EMC con varios grupos y de diversas maneras, por lo que he asistido a un número considerable de estas exposiciones; y todas ellas fueron, bajo mi punto de vista, meritorias o muy meritorias.

Las condiciones, percibidas como razonables por todos los participantes, eran: 1) la exposición se debía realizar, en principio, íntegramente en la LE, y 2) participación obligatoria de todos los integrantes del grupo. El proceso de preparación ha sido siempre muy activo (repartición del trabajo, elaboración de un guión, puesta en común, selección de los medios a utilizar...), y ha generado a la vez una constante interacción entre alumnos y profesor. En ocasiones, una misma exposición ha llegado a incluir los medios de video (filmado por los alumnos) + ordenador + transparencias, aparte de la locución in situ. Además, la

captación de la atención de la clase era visiblemente superior a la que pueda crear una exposición del profesor.¹⁰

Esta atención aumentaba todavía más si se evaluaba la comprensión de la materia expuesta por los compañeros: pero en tal caso, lo que resultaba extremadamente positivo y enriquecedor era que la responsabilidad que sentían los 'conferenciantes' (de que su público comprendiese el contenido de la exposición) les llevaba a esforzarse en lograr una claridad comunicativa y la máxima cualidad pedagógica en la selección, estructuración, y presentación de este contenido. Con frecuencia se requería la elaboración, por parte de aquellos que exponían, de una prueba para que los oyentes pudiesen autoevaluar individualmente su comprensión (en poco tiempo y justo al finalizar la exposición): y se complementaba con la elaboración de una síntesis escrita entregada posteriormente a estos oyentes. La creación de estos instrumentos conlleva un esfuerzo integral; es decir, lingüístico, comunicativo, cognitivo, pedagógico, y sobre todo creativo.

El hecho de comprobar que la comprensión de la presentación había sido buena (más fácilmente comprobable de lo que sería si se tratara de un contenido banal, no estructurado y/o no directamente relacionado con el de los compañeros) producía, por parte de todos, una satisfacción

¹⁰ Quizás en parte por lo novedoso, y en parte por solidaridad, ya que todo aquel que escucha la exposición sabe que también tendrá su turno de exponer.

y autoestima casi palpables. Al final del proceso, todos estos materiales creados por los discentes podían ser utilizados por el seminario para enriquecer un futuro tratamiento (con otro grupo de discentes) del mismo contenido; o bien para otras finalidades didácticas.

Por todos estos motivos, esta actividad es la única que siempre ha estado presente en todas las distintas variaciones de la modalidad de EMC que he experimentado personalmente en el aula. Un hecho muy significativo es que invariablemente ha sido la actividad que más recordaban los discentes al finalizar el curso.

3.4.2.3 La producción escrita de LE

La producción escrita, debido a la naturaleza de la EMC_p, también puede estar dirigida a los compañeros de clase. Pero entonces habrá que asegurar su normatividad lingüística, ya que se convierte en un "input" para los lectores (una muestra de la LE a partir de la cual el lector puede extraer conclusiones y establecer hipótesis sobre la misma). Y más aún que en el caso del "input" oral (p. ej., las exposiciones anteriormente descritas), ya que el lector dispone de tiempo para analizar sintácticamente cualquier parte del texto. Si este tipo de texto no fuese editado, y el lector considerase que proviene de un autor con más conocimientos de la LE, podría extraer conclusiones erróneas respecto a ella.

Evidentemente, las posibilidades de que la producción de LE de los discentes se dirija a sus compañeros son mayores cuando tratan distintos aspectos de un mismo contenido. Esto puede efectuarse siguiendo una dirección convergente (llegando al mismo destino desde puntos de partida distintos) o bien divergente (llegando a conclusiones distintas desde un mismo punto de partida).

La producción escrita es una destreza clave en el entorno académico. Se debe explotar su riqueza y las posibilidades que ofrece. Esto implica, en primer lugar, cubrir una amplia gama de tareas académicas de producción escrita. Horowitz (1987) ofrece una lista muy completa, de la cual sólo citaré aquellas que se prestan a la EMC_p:

- 1) Resumen de una lectura y/o reacción ante ella.
- 2) Informe sobre una experiencia participatoria.
- 3) Relacionar teorías y datos.
- 4) Estudio de un caso.
- 5) Síntesis de múltiples fuentes.
- 6) Proyecto de investigación.

Cuando se estime oportuno, el discente puede realizar una producción escrita guiada. Por ejemplo, puede redactar un escrito siguiendo este proceso: a partir de sintagmas nominales o verbales que expresan los conceptos primordiales, convertirlos en oraciones, y posteriormente combinar estas oraciones. También es importante concienciarle respecto a los recursos textuales, para lo cual existen técnicas muy eficaces, como p. ej. la "transformación retórica" (Widdowson, 1971), que consiste en volver a redactar un texto original pero variando el tema o

la función.

3.4.3 Los modos de participación

En nuestro sistema educativo se observa una creciente tendencia generalizada, en muchas áreas del currículum, de tener más en cuenta los aspectos sociales del aprendizaje además de los cognitivos. La interacción social es explicitada en las concreciones del diseño curricular, generalmente mediante el recurso pedagógico del trabajo en grupo. A grandes rasgos, el trabajo individual se puede considerar más apto para las actividades cuyo objetivo principal es la adquisición de destrezas y conocimientos (en las cuales tiene mayor importancia el ritmo personal de cada discente); y suele tener connotaciones de competitividad. La actividad en grupo resulta especialmente apta en las tareas de creatividad o de resolución de problemas planteados; en las cuales resulta más beneficioso reducir la ansiedad de los discentes, incrementar la dedicación de esfuerzo y atención al aprendizaje, y sobre todo generar una concienciación respecto a un mayor número de soluciones a los problemas planteados.¹¹

El trabajo en grupo no se debe contemplar como un

¹¹ En general, conviene guardar siempre cierto equilibrio respecto a la modalidad pedagógica (didáctico/iniciado por el discente; práctico/teórico; trabajo individual/en grupo/conferencias, etc.). Lo más indicado será no seguir un criterio prescriptivo: el criterio más válido en este sentido es aprovechar al máximo los recursos (humanos y materiales) del aula en cada momento.

simple mecanismo organizativo para solventar, p. ej., el problema de la clase numerosa. La naturaleza cooperativa que suele distinguir esta modalidad pedagógica se basa en el principio de la interdependencia positiva, según el cual el éxito del individuo depende del éxito de sus compañeros. Esta característica tiene implicaciones evidentes en cuanto al proceso de socialización de los futuros adultos (el cual no formaba anteriormente una parte explícita del currículum). En la clase de LE, se le atribuyen al trabajo en grupo otros efectos beneficiosos referidos al aprendizaje en sí. La mayor cantidad de interacción entre los discentes produce un intercambio mayor a nivel ideacional (y podría favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa).

Y, lo que es más importante aún, genera un proceso de negociación que Ellis (1984) -entre otros- considera extremadamente fructífero para el aprendizaje de la L_n (y de muchas otras áreas). Difícilmente se podrá negar que el valor de este proceso de negociación será óptimo cuando se pueda realizar íntegramente a través de la LE. Pero aunque los discentes implicados en el proceso necesiten apoyarse en la L₁, sus locuciones contienen fragmentos de la LE que citan o comentan para sostener argumentos u opiniones sobre un texto, o una idea o forma lingüística que forma parte de él.¹²

¹² Pla (1987) ofrece transcripciones de diálogos recogidos en el aula que demuestran este hecho. Para mí esta sección de su tesis resultó muy reveladora (y curiosa, al ver impresos los enunciados "Spanglish" pronunciados de forma espontánea y copiosa por los discentes de B.U.P.).

Dentro de las categorías de "actividades o tareas creativas" y "resolución de problemas planteados", se atribuye una efectividad muy superior al trabajo en grupo en el caso de algunas actividades concretas. Según Bentley (1988a:1), los profesores que han utilizado asiduamente el ejercicio de Cloze (completar un texto rellenando espacios) suelen coincidir en atribuirle mayor efectividad cuando los discentes debaten las posibles 'soluciones'. Nutall (1982:144) sostiene exactamente la misma opinión, y añade que no se debe considerar negativo el que parte de este debate se exprese a través de la L1. También recomienda (1982:110-1) que se realicen en grupo determinadas actividades destinadas a desarrollar destrezas textuales o metatextuales¹³.

En Queensland (Australia), el proyecto E.R.I.C.A.¹⁴ ("Lectura Eficaz en las Areas de Contenido") igualmente especifica que las destrezas textuales o metatextuales se desarrollen mediante el debate en pequeños grupos y un intercambio de ideas para alcanzar un consenso; lo cual constituye, ciertamente, una versión de la negociación que tanto valora Ellis¹⁵. El E.R.I.C.A. resulta particularmente significativo, puesto que las destrezas y tareas de lectura

¹³ P. ej., tareas que consisten en ordenar oraciones para crear párrafos, o párrafos para formar textos. Personalmente he estructurado, en algunas ocasiones, esta misma tarea de forma que las oraciones se ordenaban dentro de un pequeño grupo, y los párrafos resultantes se ordenaban mediante consultas entre los grupos para formar el texto completo.

¹⁴ "Effective Reading In Content Areas".

¹⁵ V. p. 181.

que cita Stewart-Dore (1986) son primordiales en la EMC_p:

- ... predecir y aprovechar indicios en el texto para esclarecer su significado, distinguir entre información literal o insinuada, justificar respuestas al texto a partir de su interpretación y los conocimientos previos, generalizar a partir de ejemplos o datos ...
- ... distinguir entre ideas principales y subordinadas, resumir la información en forma esquemática o diagramática ...

En cambio, algunas actividades no se prestan al trabajo en grupo, o bien requieren ciertas condiciones. Un ejemplo, según Nutall (1982:144), sería la predicción en grupo, que sólo funciona bien con discentes cuya competencia en la Ln es de un nivel avanzado. Por otra parte, el efecto de ciertas actividades puede ser realzado con modificaciones o variaciones según se lleven a cabo a nivel individual o en grupo: p. ej., la tarea que consiste en ponerle un título adecuado a un texto después de leerlo. Para Nutall (1982:165), cuando se hace en grupo es mejor ofrecer opciones (sugiere unas 4 o 5) para que el grupo tenga que llegar a un acuerdo.

3.4.3.1 Las "macrotareas"

Las consideraciones expuestas hasta ahora se han referido a tareas o actividades puntuales, susceptibles de ser iniciadas y completadas dentro de una sola sesión lectiva (basadas preferentemente en la resolución de problemas planteados). Pero en la EMC_p (y también en otras modalidades), existe otro tipo de trabajo en grupo que tiene un papel de gran importancia en el proceso de E-A. Me

refiero a las "macrotareas", cuya extensión abarca varias sesiones lectivas (incluso, según he podido observar, es normal que los discentes sigan trabajando en este tipo de tareas fuera del horario lectivo por iniciativa propia). Se suelen caracterizar por un predominio del elemento creativo sobre la resolución de problemas planteados.

Su distinta naturaleza influye, por ejemplo, en la composición del grupo (en cuanto al nivel de capacidad de los integrantes). En el caso de las tareas puntuales, los grupos homogéneos ofrecen ventajas y desventajas respecto a los heterogéneos. Por una parte, el grupo homogéneo facilita la igualdad de participación entre sus integrantes, y permite al profesor dedicar más tiempo a los grupos que más necesiten su orientación. Por otra parte, en los grupos heterogéneos, existe la posibilidad de que los discentes sean orientados por sus propios compañeros, creando una situación que beneficia a todas las partes implicadas. Todo depende de la naturaleza y el objetivo de la tarea o actividad.

Ahora bien, en la macrotarea generalmente es preferible que los grupos sean heterogéneos, porque la diversidad de capacidades específicas que requiere para su realización, y la diversificación en el trabajo, casi siempre hacen posible una contribución valiosa por parte de cada integrante. Debido a esta diversificación y a su mayor extensión, estas macrotareas (que a veces adoptan la forma del llamado

"Project Work"¹⁶), precisan de unas directrices organizativas adecuadas para su buena marcha. Estas directrices deben cumplir las siguientes funciones:

- 1) estructurar las actividades en función de los nuevos objetivos y prioridades
- 2) identificar (con toda claridad) los tipos de actividad implicados y asignar (de modo inequívoco) las responsabilidades individuales de llevarlos a cabo
- 3) especificar los plazos de ejecución y mantener un seguimiento del progreso
- 4) relacionar las subtarefas de forma que se manifieste la naturaleza de su interdependencia y las secuenciaciones constituyentes
- 5) expresar las maneras en que se tratarán los problemas inesperados (insuficiencia del tiempo asignado, resistencia imprevista, etc.)
- 6) maximizar la rentabilidad de la inversión de tiempo y esfuerzo

¹⁶ v. p. 32-3.

3.5 Especificación de objetivos en los procesos

La EMC_p es un modelo de procesos en los cuales el discente, en su interacción con los materiales didácticos y con sus compañeros, desarrolla la capacidad de usar la LE y determinadas facultades psicocognitivas. Considerando que la cualidad dinámica del lenguaje exige un elemento de creatividad en su uso (reflejado en diferentes realizaciones lingüísticas), no se pretende producir un determinado uso de la LE, como sucede en otros modelos de E-A más conocidos en la actualidad. En esos modelos, las actividades de E-A se diseñan para conseguir (a través de una conducta pseudo-lingüística) la comprensión y utilización de unas formas o bien unos exponentes de la LE preestablecidos de antemano.

Así, pues, en la EMC_p se establecen dos procesos fundamentales de auténtica comunicación, que pueden ser paralelos o complementarios: 1) entre el discente y las fuentes de información, y 2) entre los discentes. El primero se basa en el procesamiento de la información, una facultad intelectual primordial dentro y fuera del entorno académico, imprescindible para alcanzar la plena autonomía intelectual del individuo. Se centra la atención del discente en aquello que se expresa mediante la LE, evitando una atención excesiva a la LE en sí (que puede reducir la comprensión del

texto¹).

Normalmente, procesamos información para hacer algo con ella. En la EMC_p, las tareas o actividades de procesamiento se realizan con la finalidad explícita de analizar la información: de esta manera se asigna a la comprensión del texto su carácter inherente de medio contribuyente a una finalidad posterior. Este análisis será interpretativo y/o explicativo. Si se efectúa en base a las pautas propuestas por Mohan (1985, 1986), implicará unas estructuras del conocimiento, unas destrezas cognitivas y unos procesos cognitivos comunes a otras partes del currículum; y por lo tanto, directamente transferibles a otras áreas de aprendizaje. La naturaleza exacta de este análisis determinará la secuenciación y gradación de las tareas de procesamiento más que la supuesta complejidad lingüística de los textos.

Como norma general, se pondrá más énfasis en la aplicación eficaz de destrezas y procesos cognitivos que en un resultado del análisis que coincida con ideas preestablecidas en cuanto a "respuestas acertadas". El desarrollo de la capacidad cognoscitiva del discente mediante la ampliación de su red conceptual interna (sobre todo en cuanto a contenidos relacionales), y la creación del hábito de analizar información y desarrollar una capacidad crítica, son objetivos a largo y medio plazo

¹ V. Rigg (1981:116).

(Ribé,1987:582): de ahí la menor importancia de un resultado concreto e inmediato. Como señala Novak (1988):

El modelo positivista de instrucción y evaluación "correcto/incorrecto-verdadero/falso" justifica y recompensa el modo de aprendizaje repetitivo y, a menudo, penaliza el aprendizaje significativo.

El proceso no debe detenerse en el análisis interpretativo o explicativo (motivador del procesamiento). Conviene aplicar los conocimientos adquiridos mediante el procesamiento y análisis de la información. Es importante que esta aplicación no se convierta en un simple instrumento de evaluación del procesamiento y análisis efectuado. Tiene que estar integrada en el proceso, formando parte del mismo. Una opción interesante es que esta aplicación se realice en forma de tarea o actividad comunicativa, que puede implicar una producción de LE por parte de los discentes.

Esta producción puede apoyarse (o no) en formas y expresiones de la LE anteriormente observadas en contexto durante la fase del procesamiento. De todas formas será un acto comunicativo completo², puesto que se emplearán los exponentes de la LE en un determinado contexto y para una determinada finalidad. La producción puede ser dirigida al mismo emisor (tomar apuntes o elaboración de esquemas, etc. para favorecer la propia comprensión); o puede dirigirse a otras personas.

² Tal como lo define Johnson (1982:154).

Esta segunda opción requiere situaciones en las que el discente (o el grupo) tenga algo que comunicar que aporte alguna información útil o necesaria a los receptores de la comunicación.³ La transferencia de información implica un esfuerzo para conseguir que se comprenda el mensaje, y crea una responsabilidad del discente hacia los demás compañeros en cuanto a la manera de usar la LE.

El trabajo realizado en el aula no se centrará en el juego de la anticipación y demostración de una conducta predeterminada (como ha venido siendo el caso en otros modelos de E-A). Dependerá más de otros estímulos: el éxito, la responsabilidad, el reconocimiento, y la misma naturaleza del trabajo, además del desarrollo personal.

El éxito proviene de completar las tareas comunicativas y de procesamiento, cuyos objetivos explícitos conducen a objetivos posteriores justificables per se. La responsabilidad recae sobre el propio uso individual de la LE, y sobre la influencia del propio rendimiento en la buena marcha del proceso global de la clase. El reconocimiento al propio trabajo por parte de los demás y también al trabajo de los demás, se producirá cuando se exponga a los discentes el trabajo de sus compañeros. La misma naturaleza del trabajo será un estímulo cuando el discente lo perciba como útil e interesante, en parte por su aplicabilidad (potencial

³ Se da una situación muy propicia para esto cuando los discentes trabajan sobre diferentes aspectos de un mismo tema.

o efectiva) a situaciones reales⁴.

La consecución de los objetivos a largo o medio plazo se considera más beneficiosa que la de objetivos inmediatos, porque esos frutos del aprendizaje son más permanentes. Por este motivo, sobre todo, en la EMC, es recomendable estructurar los objetivos inmediatos para poder conseguir, como resultado natural del proceso, aquellos efectos más profundos y duraderos.

⁴ P. ej., la disminución del temor a usar la LE como medio de expresión.

3.6 Corrección o autocorrección de la producción de LE

Siempre se ha pensado que la posibilidad de corregir la producción del discente puede incidir notablemente en el proceso de E-A, especialmente de LE. Al mismo tiempo, es una cuestión que no se presta en absoluto a las prescripciones tajantes. En el fondo, esto se debe a la diversidad de opiniones existente al responder a la pregunta "¿hasta qué punto y de qué manera se ve reflejada en la producción del discente su competencia en la LE?". Difícilmente se podrá encontrar una respuesta categórica, cuando el mismo concepto de "competencia" es indefinible, multifacético, en constante mutación; y en definitiva, imposible de observar y más aún de medir¹. Así, pues, la incidencia del error en la competencia de LE del discente, y su correspondiente tratamiento durante el aprendizaje, es un tema que sólo puede suscitar respuestas hipotéticas.

3.6.1 La conveniencia de la corrección

Algunos especialistas consideran que las realizaciones antinormativas de LE del discente acabarán por deformar y disminuir su competencia si no son corregidas a tiempo.

¹ v. p. 205.

Destacan el peligro de "fossilización"² de estas formas incorrectas, y la inconveniencia de que el discente pueda extraer conclusiones erróneas sobre el funcionamiento de la LE.

En el otro extremo, son muchos los especialistas que coinciden con Krashen, opinando que estos errores no tienen importancia alguna si no dificultan la comunicación; y que desaparecerán a la larga con el uso de la Ln, sin necesidad de referirse a ellos (merced a un dispositivo interno e innato de adquisición del lenguaje). Opinan incluso que el hecho de intentar corregirlos explícitamente no sólo no aportará beneficio alguno (con la única posible excepción del discurso planificado, susceptible de ser controlado conscientemente), sino que resultará contraproducente, creando una sensación de ansiedad y frustración en el discente, además de desviar su atención del intento de transmitir o transferir un mensaje (más fundamental para la adquisición de la Ln).

Este tipo de opinión proviene, en gran parte, de asemejar la adquisición de la Ln a la de la L1, equivalencia que resulta cuestionable como mínimo. Otros investigadores son más prudentes, como p. ej. Ellis, manifestando simplemente (1985:53) que estos errores nos ofrecen 'pistas' o intuiciones en cuanto al funcionamiento interior del proceso de aprendizaje de la Ln, y que demuestran una

² v. p. 115-6.

contribución activa por parte del discente a su adquisición de ella.

En el modelo EMC_p, el proceso de adquisición de la LE se basa en el esfuerzo de comprender y expresar ideas a través de ella (es un enfoque claramente comunicativo). Este esfuerzo se verá mermado si el discente no se muestra dispuesto a formar hipótesis sobre la LE y su funcionamiento, y verificarlas experimentando con ella, a pesar del riesgo de incurrir en errores. Será la forma más clara de forzar la adquisición de nuevas formas y expresiones de la LE.³ Por lo tanto, será positivo debatir este punto con los discentes, defendiendo un criterio similar al de Ellis.

En este debate, se podría mencionar el hecho de que incluso, hoy por hoy, muchos docentes prefieren sustituir el término "error" por el de "enunciado inaceptable" (para el hablante mayoritario de la lengua como L1) -expresión que ya da a entender la subjetividad que impera forzosamente en este tema-; y el de "corregir" por el de "editar" (sumamente acertado, ya que a veces no se trata de sustituir una forma o expresión inaceptable, sino de reemplazar una aceptable con otra más apropiada).

Se podría hacer constar además que no existe una gramática prescriptiva de la lengua inglesa, sino varias

³ V. p. 114.

gramáticas descriptivas; y que el inglés británico y norteamericano son dos variedades de la lengua inglesa entre muchas que existen en el mundo, siendo además compuestas a su vez por muchas variedades regionales o dialectales distintas; por lo que su validez como modelos a imitar fielmente no depende de una valoración incuestionable.

Ahora bien, lo cierto es que en un proceso científico, se suele crear una hipótesis con el ánimo de verificarla o bien comprobar su nulidad para poder descartarla (y posiblemente sustituirla por una nueva hipótesis). En el caso que se está planteando, una hipótesis (respecto a la naturaleza de la LE) experimentada por el discente en su actuación comunicativa sólo será confirmada o negada con cierta seguridad a la luz de información fidedigna sobre su validez (total, parcial o nula). Esta información es lo que a nivel convencional se denomina "corrección".

En vista de todo lo expuesto, se llega a la conclusión de que efectivamente, resultará beneficioso para el discente que haya una cierta medida de corrección en el aula, pero aplicada de forma muy juiciosa a fin de optimizar su efectividad. Esto requiere el planteamiento de preguntas como "¿cuándo y cómo será recomendable corregir la producción de la LE?".

3.6.2 ¿Cuándo es recomendable corregir?

Un aspecto importante de la primera pregunta es el de "¿corrección sistemática o puntual?". Sobre este particular se puede dictaminar expeditivamente a favor de la corrección puntual, por varios motivos. El más claro de ellos es que la corrección sistemática sólo sería consecuente con un input metalingüístico (o al menos lingüístico) igualmente sistemático.

Otro motivo es que en la EMC, resultará difícil anticipar las dudas o los problemas que encontrarán los discentes⁴; habrá que esperar, pues, a que se produzcan los posibles desaciertos para poder pensar en buscarles una solución. Además, así resultará que éstos se detectarán ya insertos en un contexto. En cualquier modalidad de EMC, existe la obligación de juzgar la producción del discente siempre dentro de su marco contextual original. La contextualización del lenguaje es un principio fundador del enfoque de EMC, en el cual el lenguaje siempre se observa 'en acción', generado y determinado por algún acto cognitivo.

Aparte del carácter puntual de la corrección, es recomendable que ésta no sea indiscriminada, sino todo lo contrario; es decir, selectiva. Se puede, por ejemplo, decidir hacer caso omiso de los errores que no tienen relación alguna con los conocimientos previos del discente, o los que no deformen la comprensión del contenido

⁴ v. p. 23, 68-9.

ideacional o los procesos cognitivos.

En ciertas actividades, se puede optar por no realizar ninguna corrección; especialmente en las tareas o actividades de comunicación, en las que la atención del discente se centra en los significados que pretende transmitir o transferir a otras personas. En la comunicación oral, sobre todo (y más aún si se trata de discurso no-planificado), una interrupción y la introducción de una cuestión lingüística (o metalingüística) puede romper la cadena del argumento que el hablante intenta expresar. También puede molestar a los que intentan seguir el argumento, además de privarles de la oportunidad de superar las deficiencias lingüísticas puntuales que puedan escuchar (desarrollando así esta habilidad, que forma parte de lo que se suele denominar "competencia estratégica" -de carácter metacomunicativo-).

En la producción escrita será más necesario velar por la corrección lingüística cuando esta producción se convierta en un "input" para otros discentes. No hay que olvidar que, en este tipo de aprendizaje, los discentes construyen su propio modelo interno de la LE en gran parte a partir del input textual que reciben y analizan, más que de un input metalingüístico: y el aspecto sintáctico se analiza más detenidamente durante la lectura que en el caso de una recepción oral.

Por el contrario, no será imprescindible en el caso de los textos escritos dirigidos al profesor. Y si el discente produce un texto extenso, a veces incluso sin ningún tipo de ayuda (p. ej., en una prueba de evaluación), se puede optar por no realizar comentarios sobre el aspecto lingüístico. El mismo hecho de producir un texto con estas condiciones ya tiene mucho mérito, y puede ser preferible no reducir la satisfacción que puede derivar el discente de haberlo conseguido (con la correspondiente motivación del "impulso cognitivo"⁵ que esto implica).

Finalmente, recordemos que para desarrollar la producción escrita del discente, ésta se debe realizar siguiendo un proceso. En consecuencia, la corrección será más eficaz en forma de proceso paralelo, mientras el autor crea y remodela el texto (es decir, no limitando la corrección a la versión final como con frecuencia se suele hacer).

3.6.3 La forma de corregir

Respondiendo a la segunda pregunta planteada sobre el tema de la corrección ("¿cómo corregir?"), se recomiendan a continuación algunas estrategias de corrección apropiadas al modelo EMC_p. A modo de observación, conviene destacar que en este tipo de modelo, los defectos en la producción del

⁵ v. p. 64-5.

discente no se limitarán al aspecto lingüístico-textual, sino que incluirán errores en cuanto al contenido no lingüístico, y errores de procedimiento (el discente no sigue el proceso más apropiado). No es posible atribuir más importancia a una clase de error u otra, puesto que esta modalidad de E-A se basa en la interacción entre los tres aspectos.

Además, se puede dar el caso de que una corrección se refiera a dos aspectos (o incluso los tres) a la vez. Otro posible caso es la detección de un error que no podemos atribuir con toda seguridad a un aspecto u otro. Por ejemplo, si un discente dijera o escribiese "carbon monoxide is produced by some of the pollution" ("el monóxido de carbono es producido por parte de la contaminación"), podría ser debido a una interpretación incorrecta de la relación causa-efecto, al desconocimiento del monóxido de carbono y su origen, o simplemente al uso impropio de la forma pasiva. De todas formas, todo lo expuesto a continuación debe entenderse como referido a los tres aspectos por igual.

En primer lugar, siempre que sea posible, resultará más positivo identificar el origen y la causa del error (que podrá encontrarse en cualquier punto del proceso "input -> procesamiento -> producción"). Así se puede lograr la prevención de un determinado tipo de error: la rectificación de un error puntual representaría un simple incidente anecdótico, de escasa relevancia a nivel de proceso.

En segundo lugar, la importancia del componente psicocognitivo en este modelo requiere un enfoque más cognitivo en cuanto a los errores. Una importante habilidad metacognitiva⁶ es la de detectar y/o rectificar los propios errores. Para desarrollar esta habilidad, conviene fomentar el hábito de procesar la propia producción, con un espíritu de auto-diagnóstico y monitorización de la misma.

Más importante aún es la táctica generalizada de dar al discente la oportunidad de resolver sus propios problemas. A veces esto se traduce en algo tan sencillo como darle el tiempo suficiente para encontrar la respuesta a una pregunta. Con frecuencia sucede que, si el alumno no ofrece inmediatamente una solución, el profesor le priva de la oportunidad de encontrarla, precipitándose al imponer una determinada solución.

El protagonismo del componente psicocognitivo implica también una mayor conveniencia de ciertas estrategias concretas de corrección. La estrategia pedagógica que consiste en dar una pista siempre activará más la concienciación y los procesos cognitivos del discente que aquella otra consistente en dar una explicación. Como mínimo habría que probar primero con la pista, y pasar a una explicación si el discente no ha podido resolver el problema a partir del estímulo. Para ver otros ejemplos en la misma

⁶ Johnson (1982:155) la cita como el factor más demostrativo de la destreza mental.

línea, citaré dos técnicas concretas empleadas por los colaboradores docentes de Prabhu (1987:59) en la interacción profesor-alumno (la oral en particular): 1) ampliar respuestas formuladas de manera inadecuada, y 2) articular una respuesta indicada de forma ambivalente por un discente, para provocar una confirmación (o negación) por parte de éste.

3.7 La evaluación

3.7.1 La dificultad de este aspecto

La evaluación siempre ha sido un aspecto particularmente difícil de la enseñanza. Las cualidades que requieren los buenos instrumentos de evaluación son muchas: deben ser factibles, válidos, apropiados, fiables, variados y aplicados con la frecuencia más indicada. Y ante todo, para ser consecuentes con un determinado modelo de E-A, se requiere una comprensión muy profunda del modelo.

Se exige cada vez más una sólida base científica para poder teorizar sobre esta actividad, en la que además puede ser necesario cierto dominio del concepto de la cuantificación (estadística, etc.). En la evolución del estudio de Ln, los importantes cambios paradigmáticos han acarreado cambios igualmente importantes en la concepción de métodos e instrumentos de evaluación. En la década de los 70 ya se percibió la necesidad de investigadores que se dedicasen plenamente a teorizar sobre este campo, debido a su complejidad y abasto. En departamentos universitarios que ofrecen programas de postgrado en lingüística aplicada, se considera actualmente una asignatura indispensable en el plan de estudios. Publicaciones como la de Weir (1988) ofrecen una interesante y rigurosa visión de los múltiples factores a tener en cuenta para la evaluación en un modelo

comunicativo de E-A de Ln.

Probablemente debido a la dificultad del tema, con frecuencia encontramos descripciones muy completas y rigurosas de modelos de E-A de Ln en las cuales detectamos, sin embargo, una clara insuficiencia respecto a las cuestiones de evaluación (a pesar de su evidente importancia). Sin ir más lejos, se percibe en el Disseny Curricular (1989) para la Enseñanza Secundaria Obligatoria la falta de unas directrices orientativas más explícitas para poder establecer unos métodos e instrumentos de evaluación apropiados.

En modelos relativamente poco experimentados (como p. ej., modalidades de EMC) se acentúa todavía más esta carencia, como es de esperar. Este hecho se ve reflejado en la literatura de EMC. Brinton et al. (1989:181) lo indican explícitamente:

Se ha trabajado mucho más en el diseño y la implementación de la enseñanza de Ln a través de contenidos que en procedimientos de evaluación apropiados para este tipo de enfoque.

Y Mohan (1986) únicamente alude al tema en la última sección de su obra, limitándose prácticamente a demostrar que en pruebas destinadas a evaluar conocimientos de la Ln, con frecuencia se está evaluando en realidad los conocimientos de contenidos no-lingüísticos (sobre todo relacionados con determinadas culturas).

Sin embargo, como docente que ha realizado experiencias

prolongadas con procesos de EMC en el aula, he tenido que evaluar estos procesos y también a los participantes en ellos.¹ Pero antes de llevar a cabo estas experiencias (es decir, al diseñar los procesos) tuve que reflexionar sobre dos aspectos fundamentales de la correspondiente evaluación. Esta reflexión es la que se expone a continuación.

3.7.2 El protagonismo relativo de la LE frente al contenido

El primer aspecto es mencionado en parte por Brinton et al. (1989:191) -pero sin un intento de llegar a conclusiones-: ¿qué protagonismo relativo debe concederse al uso correcto de la Ln, frente al dominio del contenido (profundidad y precisión en su tratamiento, organización de las ideas, etc.)? Se hace constar (1989:182) que la Ln se utilizará como medio en tareas o actividades que requerirán la comprensión y expresión de contenidos relativamente complejos.

En el modelo EMC_p, se complica todavía más esta cuestión, porque los objetivos que se contemplan no se limitan a la progresiva adquisición de la LE por un lado, y el dominio de determinados contenidos por otro lado. Se pretende además contribuir directamente, desde el área de "Lengua Inglesa", al resto del currículum, desarrollando

¹ Se describen y analizan resoluciones concretas de este aspecto en los apartados 4.1.2.5 y 5.2.5.

destrezas y procesos cognitivos, estrategias, técnicas de estudio y actitudes transferibles a otras áreas del mismo.

Los procesos que tendrán lugar en el aula requerirán una interacción de los tres aspectos; la LE, el contenido, y el componente psicocognitivo. En una unidad didáctica, puede predominar cualquiera de ellos según se considere conveniente. Ahora bien, el papel relativo de cada uno de ellos es invariable: el contenido proporciona la base motivacional y cognitiva sobre la que actuará el discente valiéndose de dos herramientas; la LE y las diversas capacidades psicocognitivas. Si se diseñan bien los procesos, el conocimiento del contenido requerirá del discente la máxima aplicación de estas herramientas.

Habrà un grado mayor o menor de actuación formativa en cuanto al uso de ellas, pero debe ser una actuación informativa, no prescriptiva. Es decir, creo que resultaría negativo imponer maneras de adquirir y usar la LE, o de aplicar las facultades psicocognitivas, cuando tantos investigadores nos están subrayando la diferencia de estilos, el carácter personal e individual que preside estas acciones. Por lo tanto, propongo una evaluación formativa sobre estos dos aspectos, que consista en un constante intercambio de información entre los discentes al respecto, y también entre el discente y el docente. La evaluación sumativa, cuya necesaria objetividad requiere unos criterios mucho más prescriptivos, se centrará entonces en el dominio

del contenido, las ideas que lo conforman y su estructura conceptual.

Existe otra razón más pragmática que indica la conveniencia de esta propuesta: se trata de la práctica imposibilidad de medir la adquisición de la LE². Esta adquisición se puede inducir y facilitar, y se pueden observar manifestaciones de su presencia; pero su naturaleza multifacética, no lineal y a largo plazo impide efectuar mediciones puntuales y simultáneas para todos los discentes. En todo caso, se puede dar por sentado que si el discente es capaz de comprender y expresar distintos contenidos a través de la LE con cierto grado de eficacia (y esto sí se puede medir con más exactitud, especialmente si el contenido es muy estructurado), estará ampliando su competencia de la LE (y psicocognitiva).

3.7.3 ¿Evaluación de los procesos, o de los resultados?

Estas consideraciones ya apuntan hacia una respuesta al segundo aspecto fundamental de la evaluación: ¿cómo se pueden evaluar los resultados de un modelo de procesos? La pregunta plantea la resolución de una aparente contradicción, puesto que concretamos el aprendizaje que tendrá lugar en el aula a partir de unos procesos, cuyos

² V. *Applied Linguistics*, 10/2 (1989), dedicada en su totalidad a un debate sobre esta cuestión.

resultados son a priori imprevisibles. Sin embargo, como ya se ha indicado³, los procesos se establecen en función de la finalidad de llegar al conocimiento de un contenido, las ideas que lo conforman y su estructura conceptual.

La selección, el diseño y la secuenciación de los procesos deben implicar y facilitar una óptima utilización, por parte del discente, de la LE y de los recursos psicocognitivos para conseguir este objetivo "terminal" o "global". Si se definen claramente los objetivos de cada uno de los procesos, y se evalúa el grado de consecución de estos objetivos parciales, existirá la opción de establecer un criterio sobre el grado de consecución del resultado preestablecido en vista de unos procesos cuyos resultados no serán imprevisibles, sino ya conocidos. A continuación, se incluye una lista orientativa de algunos posibles objetivos parciales:

1. Objetivos comunicativos

1. Realizar interacciones verbales (respetar los turnos de palabra; usar las formas estereotipadas de saludo/despuesta; tomar y conservar la palabra, pedir aclaraciones, etc.)
2. Usar los recursos expresivos no verbales (entonación, ritmo, pausas, mímica, gestos, movimientos corporales, etc.)
3. Exponer vivencias y/o procesos y/o acontecimientos (describir, narrar, etc.)
4. Expresar su opinión (preguntar, aprobar, disentir, dar ordenes, demostrar, argumentar, persuadir, etc.)
 - oralmente
 - por escrito
5. Manifestar sentimientos y actitudes (enfaticar; felicitar, expresar interés/desinterés, agrado/desagrado, optimismo/pesimismo, etc.)
 - oralmente
 - por escrito

³ v. p. 204.

6. Comprensión global

- oral
- escrita

2. *Objetivos lingüísticos*

1. Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua
2. Riqueza y precisión del vocabulario
3. Aceptabilidad gramatical
4. Corrección ortográfica
5. Estructuración del texto (introducción, organización, sucesión, y encadenamiento de las "ideas", conclusión.)

3. *Objetivos psicocognitivos*

1. Inducir/conceptualizar reglas relativas a la organización de la lengua (al léxico, a la gramática, al texto, a las funciones del lenguaje, etc.)
2. Usar estrategias de anticipación (a partir de ciertos indicios, predecir un contenido, una palabra, una frase, el sentido global de un texto, etc.)
3. Promover la monitorización/control en el propio aprendizaje (tomar conciencia de sus lagunas, organizar el propio aprendizaje, tomar conciencia de la simplificación o generalización excesivas, etc.)
4. Motivar al alumno
5. Conseguir un cierto nivel de seguridad y confianza en lengua no materna y aceptar la comunicación en ella
6. Desarrollar la capacidad de procesar/tratar los contenidos de un texto (tomar apuntes, resumir, clasificar, etc.)

4. *Otros objetivos educativos*

1. Socialización (interrelacionarse, compartir, etc.)
2. Autonomía educativa
3. Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales ⁴

El valor de estos aspectos será tanto mayor para el discente cuanto más consciente sea de la naturaleza y utilidad de los mismos, y de su propia realización (más o menos apropiada) de ellos. Para favorecer esta concienciación y a la vez implicar más al discente en la máxima consecución posible de estos objetivos explícitos de

⁴ V. *Cuestionario sobre la Enseñanza de las Lenguas en la E.G.B. y en las Enseñanzas Medias*, I.C.E. de la Univ. Autónoma de Barcelona (1991).

cada proceso (es decir, para que reflexione más sobre lo que hace y se interese en hacerlo mejor), puede resultar positivo requerir su participación explícita en la evaluación de algunos de estos procesos.

3.7.4 La participación del discente en la evaluación

3.7.4.1 La autoevaluación y su cualidad formativa

Esta participación explícita de los discentes podrá incluir la autoevaluación (elemento imprescindible, por otra parte, para la plena autonomía de aprendizaje⁵) y la evaluación de otros compañeros discentes. La autoevaluación puede tomar la forma de "informes de trabajo"; o bien se puede sistematizar en forma de "diarios de clase". Pero entonces habrá que contar con la notoria dificultad que tiene el adolescente a la hora de reflexionar sobre su propia conducta, y más aún al especificar las causas y/o orígenes de ésta.

Para facilitarle esta tarea, se debe, en primer lugar, procurar que se realice inmediatamente después de que se considere concluido el proceso. En segundo lugar, se puede guiar esta evaluación mediante preguntas que se refieran a los aspectos que conforman el proceso (objetivos, contenidos seleccionados, procedimientos, y participación). Las

⁵ v. apartado 2.4.1.

propuestas por Candlin (1988:37) son muy indicadas, y se pueden reducir o ampliar según se crea conveniente:

- (i) ¿En qué medida eran apropiadas/inadecuadas las actividades para lograr los objetivos del aprendizaje? ¿Por qué?
- (ii) ¿En qué medida resultaba útil/problemático el contenido seleccionado? ¿De qué manera?
- (iii) ¿En qué medida han sido apropiados/inadecuados los procedimientos elegidos? ¿De qué manera?
- (iv) ¿Qué conocimientos y modos de trabajar hemos aportado a cada actividad? ¿Qué es lo que nos resultaba familiar/desconocido? ¿Qué hacíamos exactamente al trabajar en cada actividad? ¿Qué hemos descubierto durante cada actividad sobre el aprendizaje de una Ln?
- (v) ¿Qué hemos podido descubrir en cada actividad sobre las aportaciones de cada uno de nosotros? ¿Qué hemos descubierto sobre el aula y los recursos materiales que hemos utilizado?

Es evidente que si se establece un sistema de evaluación formativa como este, reportará más beneficios que los arriba mencionados (reflexión del discente sobre su actuación, sobre los aspectos explícitos de los procesos, etc.). Si el docente estudia los puntos de vista expresado, tendrá una información valiosa que le permitirá modificar los procesos, y precisar mejor la evaluación sumativa. Y si a continuación comenta su análisis personal de esta información en la clase, se establecerá una evaluación plenamente formativa, con un intercambio de información por parte de todos los participantes en el proceso.

En tal caso, se contemplaría esta evaluación formativa como una parte integral de todo el proceso, tan valiosa como cualquier otra (y probablemente más). Lo hago constar

porque, como norma, el docente suele pensar que resultará más positivo dedicar el tiempo de clase a hacer algo nuevo que asignarlo a debatir sobre lo que ya se ha hecho.⁶ Pero sólo podremos saber cuál de estas dos inversiones (de tiempo) resulta más rentable si hemos experimentado con ambas y hemos observado sus efectos. Esta observación comparativa sí puede sentar la base de una decisión informada al respecto (aunque no necesariamente definitiva).

También podría ser interesante que el discente no se limitase a describir su actuación y reflexionar sobre ella, sino que además la calificara (cuantitativamente y/o cualitativamente), lo cual añadiría un dato más a este intercambio informativo. Esto daría lugar a una identificación de las posibles diferencias entre la percepción del discente de su propio rendimiento y la del docente, en vista de la cual se podrían modificar estas percepciones.⁷ Insisto que habría que comprobar si la evidente orientación que supone para el discente este intercambio de opiniones justifica el tiempo que se le dedica.

3.7.4.2 La coevaluación

⁶ V. Tarvin & Al-Arishi (1991), un estudio que recomienda precisamente dedicar más tiempo de clase a la reflexión de los discentes sobre su propia actuación comunicativa en el aula de LE.

⁷ El docente puede tener una imagen incompleta de la actuación del discente: y éste a menudo no sabe exactamente qué aspectos de su actuación han sido más positivos, y cuáles han sido más negativos.

La participación directa de los discentes en la evaluación formativa no tiene por qué limitarse a su autoevaluación. Incluye además la posibilidad de que en algunas ocasiones el discente evalúe la actuación de sus compañeros. Los procesos de EMC_p que se contemplan incluirán, como ya se ha estipulado, algunas tareas o actividades con un predominio de objetivos comunicativos: p. ej., las exposiciones orales (o escritas) que se dirijan a los compañeros de clase más que al profesor.

El objetivo de estas actividades debe ser, más que la transmisión, la transferencia de información. Cuando la información es muy estructurada, resulta fácil comprobar el alcance de esta transferencia.⁸ Pero se puede intentar averiguar además cómo podría haber sido más eficaz.⁹ Como siempre, habrá que decidir en base a la experimentación si la información que ofrece el receptor del mensaje al emisor de éste justifica (o no) el tiempo que se dedica a esta extensión del proceso.

⁸ v. p. 177.

⁹ Existen a este efecto instrumentos de aplicación rápida: v., p. ej., Vidal (1989).

3.8 Resumen y conclusiones

3.8.1 El contexto de la E-A

El modelo de EMC_p, en consonancia con la filosofía educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pretende cambiar el papel anterior del discente, de recipiente pasivo de una información preseleccionada y, frecuentemente, preanalizada. Ha surgido un creciente interés en el sector profesional por este tipo de modelo, y se han registrado algunas manifestaciones de su idoneidad para la ESO.¹

Resulta muy difícil prever un perfil completo de los discentes que iniciarán esta etapa; será necesaria una evaluación inicial para obtener estos datos. Sin embargo, se puede anticipar algunas probables condiciones significativas para la EMC_p (en lo referente a la situación en Cataluña). Se calcula que en su Educación Primaria, estos discentes tendrán como mínimo unas 200 horas lectivas de lengua inglesa: y es muy probable que trabajen en contenidos académicos expresados a través de dos lenguas, por lo que podrán transferir a la L3 algunas destrezas y estrategias adquiridas en ese aprendizaje.

Sin embargo, estarán acostumbrados a satisfacer sus

¹ V. apartado 1.3.6.

necesidades cognitivas y sociales por medio de su L1 y L2. Sería recomendable, pues, discutir con estos discentes todos los posibles beneficios que puede aportarles el estudio de una LE, y concretamente a través de un modelo de E-A que podría diferir bastante de los que conozcan previamente. Con este debate ya se daría un buen ejemplo de una característica primordial del modelo de procesos: la reflexión de los participantes sobre lo que se hace, cómo, y por qué.

3.8.2 La presentación de los contenidos

El tratamiento previo de aspectos lingüísticos en la presentación de los contenidos sería contrario a algunos principios fundamentales de la EMC_p. Por el contrario, en vista de su enfoque constructivista en cuanto al aspecto ideacional del contenido, sería aconsejable partir de una primera tarea de predicción explícita, realizada en forma de esquema, en la que el discente indicase qué conceptos principales cree que configuran el nuevo contenido, intentase definirlos y a ser posible, relacionarlos entre sí. Sólo haciendo explícitas sus ideas y siendo consciente de ellas, logrará modificarlas.

Si se realiza esta tarea en pequeños grupos, se puede producir ya un 'mapa' conceptual bastante significativo (sobre todo si se concluye con una puesta en común); y una

curiosidad hacia el nuevo contenido que predispone al discente a procesar la información para comprobar sus hipótesis al respecto, o bien modificar y ampliarlas.

Se trata de fomentar desde el principio el protagonismo del discente, y su progresiva concienciación respecto a la construcción y estructura de sus esquemas cognitivos. Esta concienciación se puede potenciar todavía más haciendo una reflexión retrospectiva sobre esta primera predicción al concluir la unidad didáctica.

3.8.3 El procesamiento de los textos

En la EMC, se debe procesar textos (orales o escritos) que han sido producidos con la finalidad de expresar un contenido, no concebidos como objetos lingüísticos. No se podrá saber de antemano qué aspectos de cada uno de los tres subsistemas del lenguaje² podrán desbordar el "procesador central con capacidad limitada" del lector oyente en cada texto. En vista de esta consideración, no es aconsejable un tratamiento de puntos lingüísticos anterior al procesamiento: ni se debe basar tampoco la gradación y secuenciación de los contenidos (o de los textos) en criterios exclusivamente lingüístico-textuales.

Lo más coherente dentro de la EMC, sería basar esta

² v. p. 45.

gradación y secuenciación principalmente en el grado de dificultad de las tareas o actividades que comporta; en razón de la cualidad y cantidad de operaciones mentales que tiene que llevar a cabo el discente, aplicando sus facultades cognitivas, conocimiento del mundo, y capacidad de LE para codificar, estructurar y expresar la nueva información.

Es recomendable tener en cuenta algunos factores determinantes del procesamiento. Uno puede ser los tipos de texto implicados (narrativo, descriptivo, argumentativo). Otro puede ser los tipos de información: cumulativa, contradictoria, o complementaria. Otro factor es la tarea académica asociada al procesamiento: las dos categorías fundamentales serán "reconocimiento y reorganización de datos" e "inventiva y descubrimiento personal".

La presentación previa de un texto es una fase importante que pone en marcha su procesamiento y lo afecta. Además, en ella el discente puede adquirir unos hábitos de 'metaprocesamiento' que le permitirán, a la larga, abordar el procesamiento de cualquier texto con una mayor eficacia. Los "organizadores previos" de Ausubel constituyen un ejemplo del tipo de técnicas útiles para esta finalidad. Es importante que se enfoque la lectura o audición en función de un determinado objetivo, pudiendo prescindir de todo aquello (en el texto) que no contribuya a él.

Cuando se crea oportuno, se puede facilitar el procesamiento. Por ejemplo, se puede guiarlo mediante preguntas referidas a puntos seleccionados estratégicamente, que orienten al lector oyente en su comprensión del texto (en vez de comprobar si éste lo ha comprendido o no, como suele suceder cuando no se diseña estas preguntas adecuadamente).

Como norma general, se debe buscar la diversidad en las vías por las que se recibe (y expresa) el contenido ideacional (auditiva + visual, verbal + no-verbal, etc.). Así habrá más vías de acceso para su recuperación posterior, puesto que tendrá más conexiones con el resto de la red cognitiva. Este tipo de táctica no sólo facilitará el aspecto ideacional, sino que a la vez favorecerá la adquisición de la LE.

3.8.4 La interacción

En la modalidad de EMC, la lengua está integrada con su uso de forma completamente natural, evitando un defecto constante de modalidades anteriores: la finalidad arbitraria del uso de la LE (en función de las formas lingüísticas o funciones comunicativas cuyo dominio per se constituía el objetivo de la clase). Las experiencias de LE provienen de la interacción (entendida como la participación de los discentes en actividades comunicativas y cognitivas),

generada por materiales de clase seleccionados en función de su interés intrínseco y las oportunidades que ofrezcan para resolver problemas.

Esta interacción podría constituir una experiencia desorganizada; pero si se lleva a cabo en forma de proceso organizado, se optimizarán las oportunidades de aprendizaje y su aprovechamiento. Opino (con Stenhouse) que un modelo de procesos es el más indicado en las áreas del currículum que se centran en el conocimiento y la comprensión más que en un entrenamiento; a pesar de las demandas que hace sobre la competencia del profesor, y de la dificultad de la evaluación en vista de la inexistencia de resultados predeterminados. Para la concreción de esta clase de modelo, resulta imprescindible la definición del proceso (y de los procesos) a seguir, fundamentada como mínimo en los modos de interacción, los de participación y los procedimientos implicados.

La interacción determina cómo recibe el discente los datos sobre la LE en el input, y es más importante (para la adquisición de la LE) que la naturaleza de éste³. Lo que realmente motiva la adquisición de la LE en primer lugar es el deseo de entender y hacerse entender, y la satisfacción de conseguirlo. Pero muchas actividades de LE supuestamente 'interactivas' se realizan dentro de un vacío cognitivo y afectivo: el lenguaje se exhibe entonces como una especie de

³ v. p. 165-6.

'comportamiento funcional', de una manera tan poco realista como en los ejercicios basados en estructuras lingüísticas que pretenden representar un comportamiento gramatical.

Si la interacción se produce dentro de un contexto cognitivo y afectivo, ya no será "simulada", sino "real". En esto difiero de la noción popular de que la interacción, para que se pueda considerar auténtica, ha de ser espontánea, consistir en discurso no planificado. El aprendizaje de LE es un campo de actividad humana que no suele admitir este tipo de prescripciones tajantes.

La modalidad de EMC_p no persigue objetivos comunicativos, ni lingüísticos, ni psicocognitivos, ni "otros" (socialización, autonomía educativa del discente, ...), sino la unión de todos ellos, resaltando su interdependencia y apoyo mutuo.

Para definir los procedimientos es preciso responder a la pregunta: ¿qué es lo que se hará en el aula? Pero al tratarse de un modelo de procesos, los participantes no se deben limitar a hacer: es de igual importancia una constante reflexión sobre lo que se hace, y más aún sobre cómo se hace.

Otro factor primordial es la organización de las tareas: cuanto mejor organizadas estén, con más facilidad se estructurarán en unidades significativas y mejor será la

codificación de los significados. También se debe cuidar siempre la forma de plantear la tarea al discente, y expresar adecuadamente este planteamiento.

En cuanto a la naturaleza de la tarea, soy partidario de un predominio del tipo "resolución de problemas planteados" (mayormente no-lingüísticos), en el que pueden intervenir además formas lógicas, aritméticas, diagramáticas, etc., que pueden actuar como 'lenguajes alternativos' facilitadores de los procesos cognitivos y comunicativos. Esta posibilidad se puede convertir en una táctica generalizada con discentes de escasa capacidad de LE.

Es recomendable integrar las destrezas comunicativas en las tareas sin dejar de tener en cuenta sus características propias, respetando una naturalidad de la relación entre medios y finalidad del lenguaje. El receptor de la comunicación puede ser el profesor, pero es más positivo que ésta se dirija a otros compañeros discentes. La exposición oral ofrece una experiencia especialmente rica. La producción escrita, debido a la naturaleza de la EMC_p, también puede dirigirse a los compañeros de clase (pero entonces se debería asegurar su corrección lingüística): la EMC_p permite además cubrir una amplia gama de tareas académicas de producción escrita⁴.

⁴ Resumen de/reacción ante una lectura; relacionar teorías y datos; síntesis de múltiples fuentes, etc..

La interacción social suele ser explicitada en el diseño curricular mediante el recurso pedagógico del trabajo en grupo. A grandes rasgos, el trabajo individual se puede considerar más apto para las actividades cuyo objetivo principal es la adquisición de destrezas y conocimientos; mientras que la actividad en grupo resulta especialmente apta en las tareas de creatividad o de resolución de problemas planteados, en las que genera un proceso de negociación muy beneficioso. Las destrezas textuales o metatextuales también se desarrollan muy bien mediante el debate en pequeños grupos. En cambio, algunas actividades no se prestan al trabajo en grupo, o bien requieren ciertas condiciones, modificaciones o variaciones.

Las "macrotareas" se suelen caracterizar por un predominio del elemento creativo sobre la resolución de problemas planteados. En este caso, es preferible que los grupos sean heterogéneos. Esta clase de actividad precisa de unas directrices organizativas adecuadas para su buena marcha.

3.8.5 Objetivos de los procesos

La finalidad del modelo EMC_p no es la de producir un determinado uso de la LE, sino la de inducir el desarrollo de una capacidad de usarla: la cualidad dinámica del lenguaje exige un elemento de creatividad en su uso que

desaconseja cualquier intento de predeterminarlo. Se establecen en este modelo dos procesos de auténtica comunicación que pueden ser paralelos o complementarios: 1) entre el discente y las fuentes de información, y 2) entre los discentes.

El primero se basa en el procesamiento de la información, mayormente no-lingüística (evitando una atención excesiva a la LE en sí, que puede reducir la comprensión de los textos). Las tareas o actividades de procesamiento deben tener la finalidad explícita de analizar esta información. Este análisis puede ser interpretativo y/o explicativo: su naturaleza exacta será el criterio que determinará la secuenciación y gradación de las tareas de procesamiento, pasando a ser entonces la supuesta complejidad lingüística de los textos sólo un factor entre varios que intervienen.

Conviene aplicar los conocimientos adquiridos mediante este procesamiento y análisis de la información. Esta aplicación puede implicar una producción de LE por parte de los discentes, con la opción de que pueda dirigirse a sus compañeros. Este último tipo de tarea es comunicativa en el sentido más estricto de la palabra, ya que el discente empleará unos exponentes de la LE en un determinado contexto y para una determinada finalidad.

En la EMC, se estructuran los objetivos inmediatos para

poder conseguir, como resultado natural del proceso global, aquellos efectos más profundos y duraderos, los objetivos a largo y medio plazo: el desarrollo de la capacidad cognoscitiva del discente mediante la ampliación de su red conceptual interna (sobre todo en cuanto a contenidos relacionales), la creación del hábito de analizar información y desarrollar una capacidad crítica, etc.. Los resultados concretos e inmediatos de cada proceso representan un paso más hacia la consecución de estos objetivos, quizás más ambiciosos, pero también más beneficiosos para el discente.

3.8.6 La corrección de la LE en la producción

La incidencia del error en la competencia de LE del discente, y su correspondiente óptimo tratamiento durante el aprendizaje, es un tema que sólo puede suscitar respuestas hipotéticas. Algunos especialistas consideran que las realizaciones antinormativas de LE acabarán por deformar y disminuir la competencia del discente si no son corregidas a tiempo. Otros opinan que el hecho de intentar corregirlas explícitamente no sólo no aportará beneficio alguno (con la única posible excepción del discurso planificado, susceptible de ser controlado conscientemente), sino que resultará contraproducente, creando una sensación de ansiedad y frustración en el discente, además de desviar su atención del intento de transmitir o transferir un mensaje

(más fundamental para la adquisición de la LE).

Otro criterio más prudente consiste en afirmar simplemente que estos errores nos ofrecen 'pistas' o intuiciones en cuanto al funcionamiento interior del proceso de adquisición de la LE, y que demuestran una contribución activa por parte del discente a dicho proceso. Este esfuerzo se verá mermado si el discente no se muestra dispuesto a formar hipótesis sobre la LE y su funcionamiento, y verificarlas experimentando con ella, a pesar del riesgo de incurrir en errores. Por lo tanto, será positivo debatir este punto con los discentes, defendiendo este criterio 'moderado'.

Resultará beneficioso para el discente que haya una cierta medida de corrección en el aula, pero aplicada de forma muy juiciosa a fin de optimizar su efectividad. Entonces, ¿cuándo y cómo será recomendable corregir la producción de la LE?.

Un primer aspecto del "¿cuándo?" es el de ¿corrección sistemática o puntual?. Es evidente la mayor adecuación de la corrección puntual. En cualquier modalidad de EMC, existe la obligación de juzgar la producción del discente siempre dentro de su marco contextual original: la contextualización del lenguaje es un principio fundador del enfoque de la EMC, en el cual el lenguaje siempre se observa 'en acción', generado y determinado por algún acto cognitivo.

Por otra parte, es recomendable que la corrección no sea indiscriminada, sino todo lo contrario; es decir, selectiva. Incluso, en ciertas actividades, se puede optar por no realizar ninguna corrección; especialmente en las tareas o actividades de comunicación (sobre todo si el medio es oral). En la producción escrita será más necesario velar por la corrección lingüística cuando esta producción se convierta en un input para otros discentes. Para desarrollar la capacidad de producción escrita, ésta se debe realizar siguiendo un proceso; en consecuencia, la corrección será más eficaz en forma de proceso paralelo.

La producción del discente podrá incluir también desaciertos en cuanto al contenido no-lingüístico, y de procedimiento. No es posible atribuir más importancia a una clase de error u otra, puesto que esta modalidad de E-A se basa en la interacción entre el contenido, los procedimientos, y las LE. Además, se puede dar el caso de que una corrección se refiera a dos aspectos (o incluso a los tres) a la vez. Otro posible caso es la detección de un desacuerdo que no podemos atribuir con toda seguridad a un aspecto u otro.

En vista de esta última posibilidad, y de las características primordiales de un modelo de procesos, se puede responder a la cuestión de ¿cómo corregir? recomendando una táctica generalizada de identificar el origen y la causa del error. Por otra parte, el protagonismo

del aspecto psicocognitivo en la EMC_p, sugiere la conveniencia de un enfoque más cognitivo también en cuanto a los errores. Principalmente, esto implicará dar al discente la oportunidad de detectar y/o resolver sus propios problemas y desaciertos, además de ciertas estrategias concretas de corrección. Por ejemplo, la estrategia de dar una pista al discente siempre activará más su concienciación (respecto al problema/error) y sus procesos cognitivos que la de darle una explicación.

3.8.7 La evaluación

Probablemente debido a la dificultad del tema, se puede observar con frecuencia una clara insuficiencia en lo referente a las cuestiones de evaluación incluso en descripciones muy completas y rigurosas de modelos de E-A de LE. En modelos relativamente poco experimentados (como p. ej., modalidades de EMC) se acentúa todavía más esta carencia, como es de esperar. Este hecho se ve reflejado en la literatura que trata cuestiones de EMC.

Una pregunta clave, que se plantea (sin respuesta) en esta literatura, es: ¿qué protagonismo relativo debe atribuirse al uso adecuado de la Ln, frente al dominio del contenido? (profundidad y precisión en su tratamiento, organización de las ideas, etc.). Los procesos de EMCP se basarán en una interacción de los tres aspectos; la LE, el

contenido y el componente psicocognitivo. En una unidad didáctica, puede predominar cualquiera de ellos según se considere conveniente. Ahora bien, el papel relativo de cada uno de ellos es invariable: el contenido proporciona la base motivacional y cognitiva sobre la que actuará el discente valiéndose de dos instrumentos; la LE y los diversos factores psicocognitivos.

Habrà un grado mayor o menor de actuación formativa en cuanto al uso de estos instrumentos, pero debe ser una actuación informativa, no prescriptiva. Resultaría negativo imponer maneras de adquirir y usar la LE, o de aplicar las facultades psicocognitivas. Por lo tanto, la evaluación sobre estos dos aspectos será formativa, consistiendo en un constante intercambio de información al respecto, entre los discentes y también entre el discente y el docente.

La evaluación sumativa, cuya necesaria objetividad requiere unos criterios mucho más prescriptivos, se centraría entonces en el conocimiento del contenido, las ideas que lo conforman y su estructura conceptual. Resulta coherente en un modelo de EMC_p, pues los procesos se establecen en función de la finalidad de llegar a este conocimiento: es el 'objetivo terminal' explícito. Además, la consecución de este objetivo se puede medir con bastante exactitud, especialmente si el contenido es muy estructurado; frente a la práctica imposibilidad de medir la adquisición de la LE (o de las facultades psicocognitivas).

Esta adquisición tendrá lugar al ejecutar los procesos de E-A: y aunque no se mida directamente, se puede potenciar induciendo la reflexión del discente sobre lo que hace y su interés en hacerlo mejor. La forma más evidente de lograrlo es mediante una participación explícita de los discentes en el proceso de evaluación formativa, que podrá incluir la autoevaluación (elemento imprescindible, por otra parte, para una plena autonomía de aprendizaje⁵). La notoria dificultad del adolescente para reflexionar sobre la propia conducta aconseja realizar la autoevaluación inmediatamente después de concluir un proceso; y quizás guiarla mediante preguntas que se refieran a los aspectos que hayan conformado el proceso (objetivos, contenidos seleccionados, procedimientos, y participación).

Si el docente estudia los puntos de vista expresados en la autoevaluación, tendrá una información valiosa que le permitirá establecer el intercambio formativo de información, además de modificar los procesos, y precisar mejor la evaluación sumativa. En tal caso, se contemplaría la evaluación formativa como una parte integral de la EMC. Parte del debate formativo podría consistir en la identificación de las posibles diferencias entre la percepción del discente de su propio rendimiento y la del docente; especialmente si la autoevaluación incluye elementos de autocalificación.

⁵ V. apartado 2.4.1.

Se puede añadir otra dimensión enriquecedora (además de la autoevaluación) a la participación explícita del discente en la evaluación formativa: la evaluación de otros compañeros discentes (coevaluación). Su presencia es particularmente indicada en las tareas o actividades basadas en un predominio de objetivos comunicativos: p. ej., en las exposiciones orales, y las escritas, que se dirijan a los compañeros de clase más que al profesor.

4. LA PRUEBA PILOTO DE EMC_p

4.1 Objetivos de la prueba piloto

Tal y como se expone más adelante¹, la realización de la prueba piloto que se describe y analiza en este apartado cierra el primer ciclo de investigación-acción sobre la cual se fundamenta esta tesis. La previa intuición y reflexión del docente, tras la correspondiente investigación teórica reflejada en los apartados 1-3, desemboca ahora en una primera modificación documentada del proceso de E-A en el aula², constituyendo a la vez el primer estudio empírico aplicando la filosofía de EMC_p explicada y razonada en dichos apartados.

En consecuencia, el objetivo primordial de la prueba piloto es comprobar si la modalidad de EMC_p puede, efectivamente, materializarse en un proceso de E-A satisfactorio para todos los participantes en el proceso. Es una duda que exigirá, al finalizar dicha prueba, una clara

¹ V. apartado 5.1.2.

² Su duración es de un trimestre (enero-abril 1989), con un grupo de C.O.U. mixto (ciencias y letras). El grupo es considerado representativo del centro, según el criterio del docente/investigador (que ha trabajado anteriormente dos años con estos mismos alumnos). Al iniciar la prueba piloto, consiste en 36 alumnos; al concluirla, sólo quedan 32 (debido a los "abandonos" que se suelen producir en la recta final del C.O.U.).

respuesta afirmativa o negativa. Esta respuesta no debe basarse únicamente en las percepciones subjetivas de los participantes (sin negar la importancia de éstas). Deben contrastarse con datos obtenidos de la experiencia a tal efecto.

Estos datos (de cuya obtención se informa en el apartado 4.3) permitirán además valorar la experiencia de manera que: a) surjan intuiciones previamente imprevistas en cuanto al funcionamiento de la EMC_p en el aula, y b) se detecten algunos puntos de la EMC_p que aconsejen, de forma evidente, la modificación de determinados aspectos de esta modalidad. Es fácil que ocurra esto último, ya que la EMC_p no es un paquete de constitución modular (ya sea de módulos ordenados o sin orden específico), sino una combinación de elementos que se podrían utilizar en otras combinaciones.

De esta forma, la realización de la prueba piloto proporcionará la información que permitirá el inicio del segundo ciclo de la investigación-acción; el cual finalizará con una segunda modificación de la E-A en el aula (1990), ya mucho más informada que la primera. Resulta evidente la importancia de la prueba piloto; lógicamente, en cualquier investigación-acción, pero especialmente en este caso, debido a la notable diferencia de la modalidad de E-A experimentada frente a las modalidades previamente conocidas

por los discentes³.

No obstante, debe quedar claro la mayor significatividad en esta tesis del segundo estudio empírico, detallado a partir del apartado 5. El esfuerzo investigador será mucho mayor en el segundo estudio, en todos los sentidos: en el diseño y la elaboración de la unidad didáctica, pero sobre todo en la calidad y cantidad de datos obtenidos, que permitirán una interpretación mucho más completa y válida.

Es evidente la lógica de invertir el mayor esfuerzo investigador en un proceso de E-A que previamente habrá sido comprobado y perfeccionado al menos una vez. La elección de esta estrategia aconseja al autor de la tesis la mayor concisión posible al informar de la prueba piloto en este apartado, especialmente en la documentación y presentación de los datos obtenidos; ya que el lector encontrará un estudio muy completo sobre la segunda (y definitiva⁴) experiencia empírica.

³ Algunos aspectos claves de la misma que probablemente le resultarán particularmente novedosos son: a) la práctica en relacionar la expresión con significados reales, b) la práctica extensa en extraer y procesar información de textos no producidos o adaptados para estudiantes de Ln, c) el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, y d) la ausencia casi absoluta del estudio de palabras u oraciones aisladas.

⁴ En el marco de esta tesis.

4.2 La unidad didáctica

4.2.1 Hechos, conceptos, y sistemas conceptuales

La evolución de la Gran Bretaña desde 1750 a 1850: la Revolución Industrial.

- La vida agraria: los pueblos y las granjas
 - El pueblo "Open Field"
 - El proceso de cercamiento ("Enclosure")
 - Nuevas formas de cultivo
 - La figura del hacendado ("Squire")
 - Los granjeros
 - Los braceros
 - Los pobres
- Los inventores
 - John Kay y James Hargreaves
 - Richard Arkwright
 - El fabricante de algodón en el s.XVIII
 - La fábrica de algodón en 1835
 - Samuel Crompton
 - El reverendo Edmund Cartwright
 - James Watt
- Los transportes
 - Los transportes a principios del s.XVIII
 - Las carreteras de peaje ("Turnpike")
 - Los canales
 - Los primeros ferrocarriles y locomotoras
 - El ferrocarril de Liverpool y Manchester
 - Los barcos de vela
 - Los barcos de vapor
- Las ciudades y el mundo laboral
 - Las viviendas
 - Las enfermedades
 - La policía
 - Las prisiones
 - Los colegios
 - La fábrica y el taller
 - Las minas de carbón
- Gran Bretaña y América del Norte
 - El Canadá
 - New England
 - Virginia y Barbados
 - El comercio de esclavos
 - La conquista del Canadá
 - Inicio de la guerra de independencia americana
 - La independencia de América
- La guerra contra Napoleón

- Francia bajo el mando de Napoleón
- La armada británica
- La batalla de Trafalgar
- El ejército de Wellington
- Napoleón en Rusia
- La batalla de Waterloo

4.2.2 Procedimientos

- La obtención y el procesamiento de información de textos no producidos o adaptados para estudiantes de Ln.
- La comprensión y producción (escritas u orales) de significados reales.
- El desarrollo del lenguaje cognitivo-académico¹.
- La exposición audiovisual (por parte de los discentes) de temas académicos.
- La formación e interrelación interna de conceptos.
- La síntesis informativa.
- La contrastación de información de fuentes diversas.
- El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- La investigación en equipo.
- El aprendizaje cooperativo.

4.2.3 Actitudes, valores, y normas

- Impulsar capacidades intelectuales básicas (análisis, predicción, conceptualización, etc.) a través del trabajo con textos ingleses.
- Demostrar una actitud crítica hacia la información, las opiniones y las hipótesis.

¹ v. p. 18-9.

- Saber enfrentarse a situaciones y contextos desconocidos, y experimentar con la lengua inglesa.
- Respetar el trabajo y las opiniones de los compañeros, expresadas en inglés.
- Compartir y colaborar con los compañeros.

4.2.4 Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se estructuran en un macroproceso que consiste en 3 procesos consecutivos e interdependientes.

En el primero (trabajo de investigación individual), cada discente realiza un procesamiento de textos narrativos sobre un determinado aspecto del área temática de su grupo (v. 4.2.1). Los textos corresponden a lo que Mohan denomina "Situación de la acción"², ya que en ellos se representan los acontecimientos históricos objetos de estudio desde la perspectiva de un individuo (imaginario) cuya vida transcurre en esa época.³ Son textos auténticos, no adaptados para estudiantes de Ln, narrativos/descriptivos (relativamente más fáciles de procesar).

El segundo proceso se basa en los resultados del anterior: cada individuo aporta a su grupo de trabajo los

² V. apartado 1.3.5.

³ Se incluye una muestra de dichos textos en p. 241-4. Proceden de Speed, P. & Speed, M.: Oxford Junior History 4: Britain becomes a great power. O.U.P & B.B.C.. 1980.

conocimientos obtenidos en el primer proceso. El grupo debate la importancia relativa de todos estos conceptos y hechos, y las interrelaciones existentes entre ellos, en el marco de su área temática. De esta forma, se llega a una percepción común del contenido del área temática elegida al principio por el grupo. El grupo expresa esta percepción mediante un texto que ya es expositivo. A continuación, contrasta el texto producido con otro texto auténtico, proporcionado por el profesor, cuya función es exponer el mismo tema⁴. Como resultado de dicha comparación, introducen algunas modificaciones en su propia síntesis previamente elaborada.

En el tercer proceso, y basándose en los resultados del anterior, cada grupo prepara una exposición (principalmente oral, pero incluyendo elementos escritos y gráficos) cuya finalidad es transferir a los demás grupos de trabajo los conocimientos adquiridos. Se trata de una actividad comunicativa, en la que todos los discentes realizan una actuación pedagógica, y también de aprendizaje (al recibir y procesar la información expuesta por sus otros compañeros de clase).

En conjunto se trata, pues, de un macroproceso de investigación en equipos con la posterior publicación de los resultados. Es una versión más bien rudimentaria de EMC_p,

⁴ Extraído de Randle, J.: Understanding Britain: a history of the British people and their culture. Blackwell. 1981. p.95-109. Se incluye una muestra en p. 252.

como era de esperar tratándose de una primera experiencia. Cabe destacar que la actuación del docente se limita en este caso a diseñar los procesos, proporcionar los materiales, y la orientación + supervisión de la ejecución de los procesos (según van surgiendo las necesidades de cada grupo de trabajo), sin impartir materia ("clases magistrales") en ningún momento: aparte de evaluar el rendimiento de los discentes. Además, durante la ejecución de los procesos, se minimiza su función de corregir los errores lingüísticos en la producción de los discentes, a fin de no obstaculizar la actuación comunicativa y psicocognitiva de éstos.

A continuación, se concreta el procedimiento seguido en cada actividad. En p. 245-54 se incluye una muestra de cada actividad realizada por los discentes, a fin de facilitar una visión más concreta de todo lo expuesto en este apartado.

Preparación previa

1. Presentación y explicación a los discentes de la Unidad Didáctica.⁵
2. Realización del pre-test⁶
3. Los discentes forman grupos (de 5-6) y eligen un área temática para investigar.
4. Cada grupo realiza una predicción del contenido que podrá encontrar en su área temática.⁷

⁵ Imprescindible al tratarse de un trabajo tan distinto de todos los realizados anteriormente en esta asignatura.

⁶ V. apartado 4.3.

⁷ Los alumnos de "Letras" (se trata de un grupo de C.O.U. mixto Ciencias-Letras) han tratado el tema de "La Revolución Industrial" anteriormente en la asignatura de Historia Moderna (mundial). Por lo tanto, este tema podrá ser además objeto de examen en las pruebas de selectividad (para acceder a estudios universitarios).

Investigación individual

1. Se proporciona a cada individuo un texto (narrativa/diálogo) para leer sobre un aspecto específico del área de su grupo, y responde a preguntas (unas 8-10) cuya finalidad es guiarle en su lectura. A continuación entrega las respuestas al profesor, junto con una lista de las dificultades surgidas durante la lectura (y en cada caso una explicación de cómo las ha resuelto).
2. Se pide a cada individuo que elabore y entregue una lista de lo que considera conceptos clave de su texto, expresando cada uno en una sola oración (siempre que sea posible).
3. A continuación se le pide que elabore y entregue una síntesis coherente del contenido de su texto, producida mediante la conexión de las oraciones (v. punto anterior).

Puesta en común y elaboración del contenido

1. Se inicia el trabajo conjunto del grupo: cada integrante del mismo informa a sus compañeros de los resultados de su propia investigación en el proceso anterior.
2. Utilizando los resúmenes individuales (elaborados anteriormente), el grupo elabora una síntesis (expositiva) de su área temática. La extensión de las síntesis individuales es de 100-150 palabras, y la del grupo 250-300: por lo tanto tienen que discutir/debatir qué ideas se van a incluir/excluir (500-900 palabras --> 250-300 palabras). La redacción de la nueva síntesis es distinta de las individuales, pero se elabora a partir de ellas.
3. El grupo compara la síntesis final producida con un texto paralelo⁸, de una extensión ligeramente mayor. La tarea consiste en hallar las diferencias y similitudes entre ambos textos, completando una tabulación con 3 columnas verticales tituladas "Our text", "Both texts", "New text". Al realizar esta tarea, observan la relatividad de la interpretación de fenómenos históricos (sobre todo a la hora de decidir cuáles son los conceptos de mayor importancia, que figurarán por tanto en la síntesis). A la vez deben decidir si añaden algunos de los nuevos conceptos a su propia síntesis de su área temática.

Publicación de los resultados de la investigación

1. Finalizado el proceso de procesamiento de información y síntesis final -ya de una calidad buena- el grupo prepara una presentación (exposición audiovisual) al resto de la clase de su área temática. Se les pide que preparen un esquema; ayudas para las dificultades lingüísticas previstas para sus oyentes; cualquier forma de soporte/apoyo visual; ... en definitiva, cualquier elemento que pueda facilitar la comprensión para sus oyentes. Además se requiere que proporcionen un instrumento de autoevaluación para que los oyentes puedan comprobar el alcance de su comprensión de la

⁸ V. nota 4.

presentación. Así, pues, la preparación de la presentación tiene un importante componente pedagógico (los discentes asumen la función docente).

2. Comienzan las presentaciones. Aquellos que no presentan/exponen toman apuntes y formulan preguntas a los 'conferenciantes'.

Preparación para las pruebas de evaluación

Finalizadas las presentaciones, los discentes se preparan para una prueba global de evaluación. No saben qué forma va a tomar, sólo que se referirá a todo el proceso que hemos seguido.

4.2.5 Actividades de evaluación

Se realizan actividades de evaluación inicial y sumativa, pero la evaluación formativa es parte de la supervisión y orientación constante por parte del docente en la realización de los procesos.

La calificación final del discente se basa parcialmente (50%) en una valoración de su realización de ciertas actividades de aprendizaje; y parcialmente (50%) en una prueba de evaluación realizada al finalizar la unidad didáctica.

Las actividades de aprendizaje objeto de evaluación son: por una parte, el primer proceso descrito en el apartado anterior (4.2.4); y por otra parte, la exposición audiovisual realizada en el tercer proceso descrito en el mismo apartado. Se atribuye un valor relativo igual a ambos

puntos. En el primer caso, se valora el aspecto ideacional⁹ de los resultados de la investigación individual. En el segundo caso, se valora en conjunto los siguientes aspectos de la exposición audiovisual: dependencia del guión escrito al exponer; duración de la exposición; morfosintaxis; vocabulario; pronunciación; selección y estructuración del contenido; análisis y conclusiones personales; facilitación de la comprensión¹⁰; y estrategias comunicativas¹¹.

La actividad específica de evaluación, cuya forma no se revela de antemano, consiste en dos redacciones, a las que se atribuye igual importancia, escritas en 55 minutos cada una, sin ayuda de ningún tipo, sobre los siguientes temas: "La evolución de la Gran Bretaña desde 1750 a 1850"; y "Comparación de la vida en el periodo y país estudiados con nuestra vida actual". Se incluye una muestra de ambas en p. 255-62.

El primer tema se refiere al contenido global de la unidad didáctica, y requiere la demostración de los conocimientos específicos adquiridos por el discente. En esta redacción se valoran, por igual medida: la explicación correcta de los conceptos inclusores y científicos¹²; y la

⁹ V. p. 45.

¹⁰ Apoyos visuales (diagramas, mapas, dibujos, etc.), explicación de vocabulario clave, etc..

¹¹ Modulación de la voz, repetición, énfasis, autocorrección, etc..

¹² V. p. 71.

comprensión global del contenido.

El segundo tema pone a prueba la habilidad del discente para interrelacionar el esquema cognitivo adquirido durante la unidad didáctica con otro esquema cognitivo previamente existente. En esta redacción se valoran por igual el dominio del contenido y la capacidad de expresión demostrados. Para valorar el dominio del contenido se tienen en cuenta por igual las ideas expresadas¹³ y la estructuración de estas ideas¹⁴. La capacidad de expresión se valora (por igual) en función de la extensión de la redacción, y el grado de normatividad lingüística evidenciado.

Un rasgo general a destacar en el sistema de calificación es el protagonismo limitado del grado de normatividad lingüística como factor a valorar en la actuación del discente. Ello se debe fundamentalmente al deseo de proporcionarle la máxima libertad en su actuación comunicativa: y también a la convicción de que, si el discente ejecuta adecuadamente los procesos según los demás criterios que conforman el sistema de calificación (y que se han expuesto a lo largo de este apartado 4.2.5), tendrá lugar una adquisición satisfactoria de la LE.

¹³ Cantidad + calidad. Introducción + conclusión. Visión del conjunto -¿trata todas las partes del tema, o se limita a un número reducido de aspectos?-.

¹⁴ Progresión correcta y clara de un concepto al siguiente. División correcta y clara de conceptos (estructuración de párrafos, etc.).

MUESTRAS ILUSTRATIVAS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACION

1. Actividad de predicción (en grupo)	p. 242
2. Procesamiento de textos sobre los subtemas (investigación individual)	p. 243-50
- texto del subtema "carreteras de peaje" ...	p. 243-6
- procesamiento guiado por preguntas	p. 247-8
- lista de conceptos clave identificados	p. 249
- redacción de la síntesis	p. 250
3. Síntesis colectiva global (del grupo)	p. 251-2
4. Contraste de la síntesis colectiva con otra distinta	p. 253-4
5. Exposición audiovisual (del grupo) de los resultados de la investigación	p. 255
6. Primera actividad de evaluación	p. 256-8
7. Segunda actividad de evaluación	p. 259-62

TRANSPORTE

En un principio utilizaban carros tirados por animales, que podían ser caballos o bueyes.

Más tarde se construyeron canales, que van de un río a otro, y servían de vías de transporte mediante unas rústicas embarcaciones.

Y llegó, con la Revolución Industrial, el invento que revolucionó los transportes: el ferrocarril. Utilizado primero en las minas y más tarde con la invención de la máquina de vapor, otro gran invento de la época, sirvió para el transporte en general y de viajeros.

También se aplicaron las máquinas de vapor en las embarcaciones.

Se desarrolla en esta época la industria textil y algodonera sobre todo junto a la siderúrgica y otra de nueva importancia.

La agricultura sigue siendo un medio importante, pero con una diferencia: mejoran las técnicas de cultivo y la tecnología y aumenta el nivel de producción.

Con la Revolución Industrial se produce un éxodo rural. La gente va a la ciudad para trabajar en las nuevas industrias, y a menudo a vivir en pésimas condiciones, a nivel de trabajo y a nivel de vida personal y familiar: explotación y miseria.

El algodón provenía de las colonias de Inglaterra en la India, y pronto fue la materia más utilizada, prima en las prendas de vestir.

Tenía Inglaterra colonias en el Norte de América también.

Mientras tanto se producían en Europa las Coaliciones de Napoleón, guerras.

Lidia, Asu y Alexia

2 Turnpike Roads

In the 1660s the people of Stanton in Hertfordshire were in despair. Every day large waggons came through their village, loaded with grain for London. As we saw in the last chapter, village folk did not expect many strangers to use their roads. At Stanton, though, strangers used them a great deal and damaged them badly. The roads became so bad that the magistrates fined the inhabitants and ordered them to work twelve days a year on their roads, instead of six. The people thought that the men who ruined the roads should pay for them, so they complained to Parliament. Parliament agreed with them. It allowed them to put up a toll gate and collect money from passing traffic to pay for repairs.

After 1700 there was more and more traffic everywhere, so many places had the same problem as Stanton. When that happened, important local people, like farmers and landowners, joined together to form a 'Turnpike Trust'. Parliament then gave them permission to put up gates and collect tolls, just as it had done for Stanton. The money paid for new roads called 'turnpike roads'. They had the name 'turnpike' from the 'pikes' or 'spikes' they put on top of their gates to stop people on horseback from jumping over.

By 1830 there were about 1,000 Turnpike Trusts in Britain. Most of them had about ten or twelve miles of road, though some had many more. The Bristol Trust looked after 173 miles of road.

Turnpike Trusts expected a lot of traffic, so they employed Surveyors who knew how to build roads properly. One such man was Thomas Telford. Telford prepared the bed of a new road carefully, making sure that every inch was properly drained. Roads collapse if the soil under them is wet and soggy. Next, he laid a good foundation of large stones. On top of those he put a layer of gravel, to make a smooth surface. Telford's most famous road was the one he built for the Government, from London to Holyhead. Holyhead was important, because it was there that the passenger ships sailed to Dublin. Telford built bridges as well. His most famous is the handsome suspension bridge over the Menai Straits. He was so pleased when it was finished that he kept riding backwards and forwards over it.

Another important road builder was John Macadam. Like Telford he drained his road bed carefully,



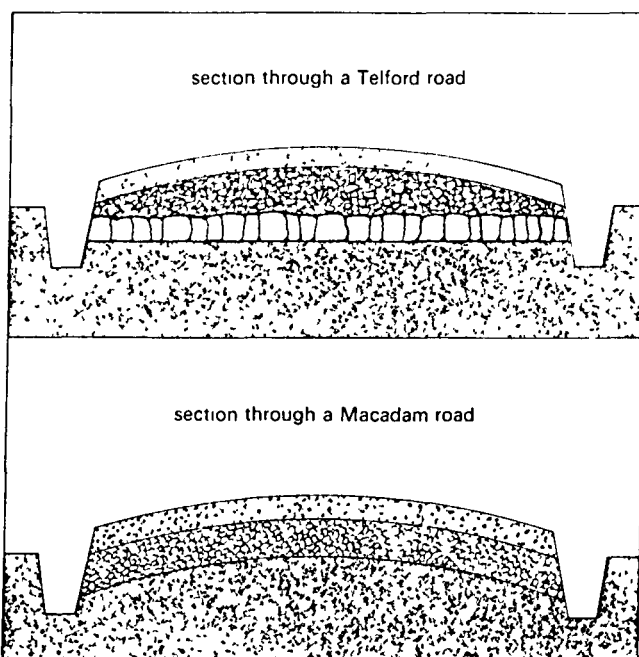
John Macadam



Thomas Telford

but he did not put down heavy, expensive foundations. First came a layer of medium-sized stones and then a layer of smaller ones. The traffic finished the work. It ground the stones together making a fine powder that filled the gaps, and then pounded the road down so that the surface was waterproof. Macadam showed that as long as the ground below the road was dry, there was no need for foundations. His roads did not last as long as Telford's, but they were a lot cheaper.

Macadam employed women and old men to break stones. Doing it his way was not hard work. You sat down, and used a little hammer, with a long handle. A woman could crack as many stones like that, as two strong men using sledge hammers. It was important to make the stones the right size. Macadam told his workers that a stone should just fit in the mouth, so one day he was angry to see an old man making his stones much too large. He soon found the reason. The old man had no teeth.





When coach owners saw the new roads, they made much better coaches. They were light, well sprung, and comfortable. They would rattle along at twenty miles an hour and keep an average speed of twelve miles an hour. People could now go to places in a fifth of the time it had taken before. London to Edinburgh, for example, now took two days, instead of ten.

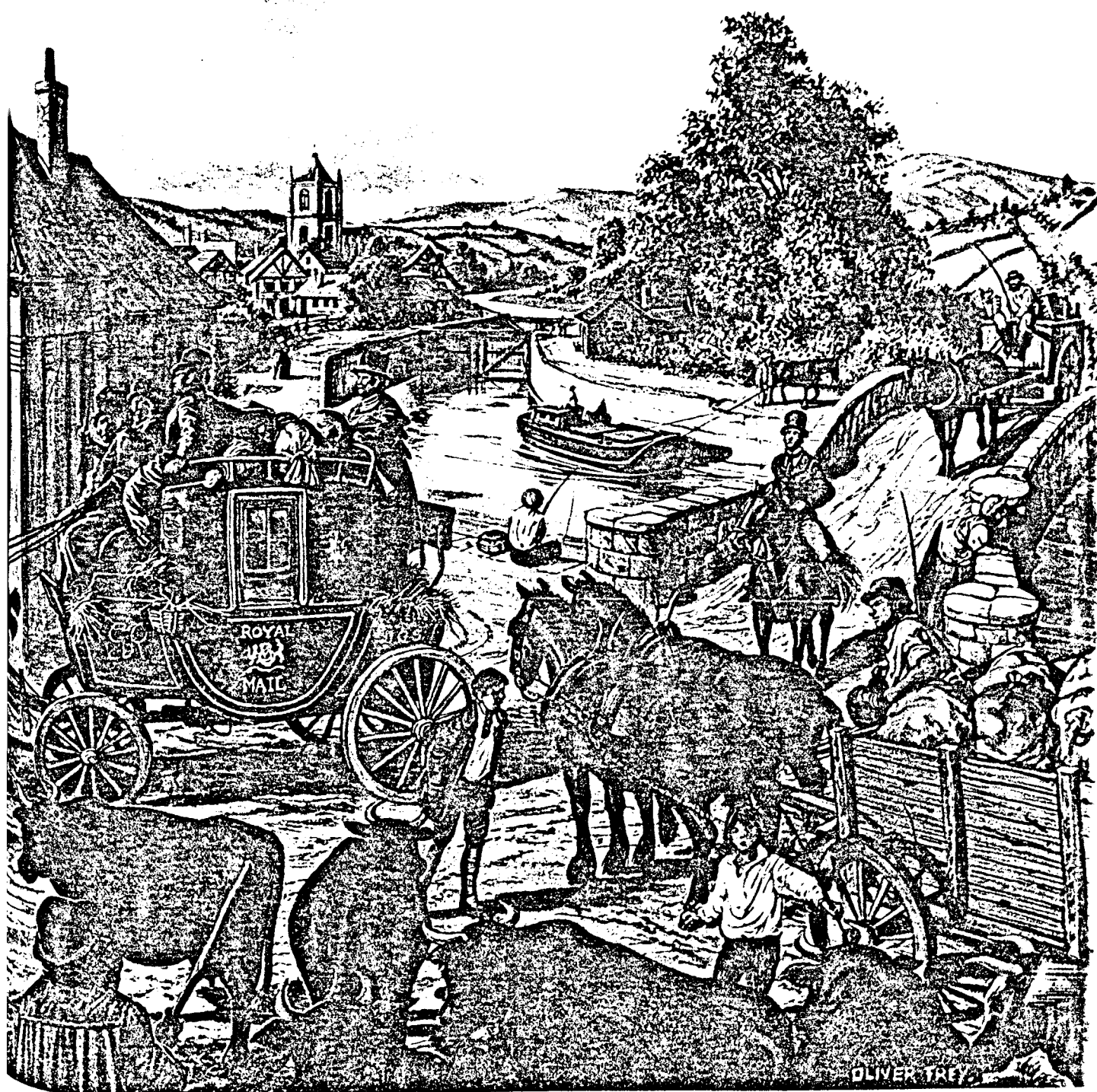
Coaching inns became important. It was at an inn that you bought your ticket, waited for the coach, had a meal, or slept the night. It was also the place where coachmen collected and dropped mail. Each inn, then, did the work of a railway station, hotel and post office. The most valuable job, though, was to change the horses. The ostlers had the four fresh horses ready before the coach arrived and could change them, with all their harness and buckles, in less than two minutes.

Transport

Turnpike Roads

a scene at a tollgate





TURPIKE ROADS

Alexia Rosales

1. What problem did the village of Stanton have?

They ~~were~~ were despair, because every day many strangers used their roads, and at Stanton though strangers ~~the~~ used them a great deal and damaged them badly.

2. Parliament allowed them to put up a toll gate and collect money from passing traffic to pay for repairs.

3. Forty years later.

4. Farmers and landowners together formed a turnpike trust.

a) They put gates and collect the money by tolls, just as it had done ~~to~~ in ~~Stanton~~. Stanton.

b) They spend the money to pay for ~~the~~ new roads.

5. By 1830 there were about 1000 turnpike trusts in Britain.

6. Because they expected a lot of traffic, and the surveyors knew how to build roads properly.

a) First prepared the bed of the new road carefully. Next, he laid a good foundation of large stones. On top, he put a layer of gravel to make a smooth surface.

b) It's one he built for the Government, from London to Holyhead.

c) The most famous bridge he built, was the handsome suspension bridge over the Mersey straits.

7. First came a layer of medium-sized stones and then a layer of smaller ones. It ground the stones together making a fine powder that filled the gaps, and then pounded the road down so that the surface was waterproof.

8. a) Macadam employed women and old men to do it.

b) They used a little hammers and they have to break the stones the right size: the stone, one stone, should just fit in the mouth.

9. a) They made much better coaches. They were light, well sprung, and comfortable.

b) They would rattle along at 20 miles an hour and if they have an average, they keep it speed of 12 miles an hour, in a travel.

10. a) In an inn the people ~~could~~ ^{buy} brought their tickets, waited for the coach, had a meal or sleep the night. And the coachmen collected and dropped mail. The inn did the work of the post office too. And the ostlers had the four fresh horses ready before the coach arrived and could change them in, only, two minutes.

b) That the ostlers had some fresh horses ready to change the coach's horses in ~~a~~ ~~about~~ two minutes, only.



TURNUPIKE ROADS

Alexia Rosales

- First, the roads of stanton were very bad
- Parliament ordered them to work more days a years in their roads
- Parliament allowed them to put a toll gate.
- Later, some places more, were in the same conditions.
- They put more toll gate: turnpike roads.
- Turnpike trusts expected a lot of traffic. Some surveyors built new roads.
- A surveyor important: Thomas Telford: built some important road but very expensive.
- Other important surveyor: John Macadam: built some road less important or less larger, but less expensive.
- The coaches improved a lot.
- It were built inns, wich offered some important services to the people who used the coaches.

Alexia Rosales

TURNPIKE ROADS

Skia Rosales

First, in the 1660s, the roads of Stanton were in a very bad condition, and the Parliament ordered them to work more days a year in their roads. But, the Parliament, allowed them to put a toll gate in the roads, too.

Forty years later, some places more, had the same problem, so they followed only solution possible: they put toll-gates.

By 1830, turnpike trusts, expected a lot of traffic and so we important surveyors built new roads because they know how to do it. One important surveyor was Thomas Telford who built some important roads but very expensive. Other surveyor important was John Macadam who built some roads too, but less large and less expensive.

On the other hand, with these changes, the coaches improved a lot, it were more fast and comfortable. And it were built inns, which offered some important services to the people who used the coach, because each inn did the work of a railway station, hotel and post office.

Skia Rosales

TRANSPORTS

At first we are going to talk about the old and bad conditions of the transport and later we'll talk about the improvements of this: new roads, canals, railways, steam ships...

In the early 18 century most roads were like farm tracks that was because people didn't to travel long distances. There was one law of the Parliament which said neighbours should work in their ways six days a year, but they didn't know anything about ways and nobody paid them. People used horses to travel but heavy transport had to be along the rivers.

Some men built canals, but the work was dangerous, the boatmen were expert thieves, the weather made difficulties and the boats were very slow. In the 16 century, men who owned mines, and quarries laid wooden rails for their waggons. In the 18 century there were a lot and the builders made same improvement, they made iron rails.

Then was invented the steam engines and steam locomotive, this had too much people opposed because there were a lot of accidents. In the 19 century same company made trains but they were expensive, at first.

At the end of the 18 century Parliament allowed neighbours to put toll gates, in the roads, and ordered they to work three days a year in the roads.

In the 18 century some important surveyors built some roads: they were more long and better. The coach improved too, and they built inns with a lot of services to the passengers.

Cutty Sark was one of the best and most complicated ships, but sailing ships had not always been like that. In the eighteen century they were rather like floating shoe boxes. For centuries, but in China had been unwilling to trade with other countries, but in 1842 she lost a war against Britain. Britain made her open to foreigners.

Time later was a big competition between ships to bring the first cargo of tea to London. At the end two leading ships, the Taeping and the Ariel. Ariel reach Deal first.

The last project was the building of some steam ships which were bigger and faster and they can travel from London to New York, across the Atlantic.

Alexia
Suncor
Juani
Antonio
Valentin
Lidia

It should be remembered that river and sea transport were always important in England, and where possible these methods of moving goods were used. Coal, for example, was transported from Newcastle to London by ship. But England's roads were deplorable. Parishes responsible for their upkeep were reluctant to spend money on an amenity which might be of more use to people from outside their locality. In the eighteenth century, when government was involved in the provision of services as little as it could help, the initiative in road improvement was taken by individuals who set up turnpike trusts (whereby they built and maintained roads and charged travellers a toll, or fee). Between 1706 and 1790 Parliament authorised nearly 2000 turnpikes. Two distinguished turnpike engineers were John Metcalfe and Thomas Telford, but their road-building techniques were expensive. It was John McAdam (1756-1836) who popularised a cheap road-building technique, known as 'macadamisation': small pieces of stone on a tar base were pressed tightly into place by the wheels of passing vehicles. Essentially the same technique is used to the present day.

The eighteenth century saw the rapid expansion of the canal system. The most famous canal built was that commissioned by the duke of Bridgewater to connect his coal mines at Worsley with Manchester. James Brindley (1716-72), the most distinguished canal engineer, completed 'the Duke's Canal' between 1759 and 1761. As soon as the canal was used to transport coal, the price of coal was halved in Manchester. It was Brindley's plan to link the rivers Severn, Mersey and Trent by means of the Grand Trunk Canal. He began this in 1766, and it was completed after his death in 1772. The result of building the Grand Trunk was that the main industrial areas were now linked with each other and also with the seaports. The canals were useful as a means of transporting not only heavy materials like coal, iron ore, clay and timber but also delicate and fragile items like china ware and machinery. Josiah Wedgwood's famous pottery works at Etruria in Staffordshire stood on a branch of the Grand Trunk.

The great boom in railroad construction came in the 1840s; by mid-century Britain had 8000 kilometres of track. British industry built the railways in many other countries, and this continued to create demands on the iron industry into the twentieth century. The railways bound Britain together, providing cheap transport for people and the fast transportation of goods.

OUR SUMMARY	BOTH	TEXT.
<ul style="list-style-type: none">- Low of the Parliament → neighbours had to repair their road work- Canal transport was dangerous- Some roads were improved and some men build inns with a lot of services, to the poor- The best and most complicated ship: Cutty.- building of some steam ships: with faster and bigger → to travel from London to New York, across of the Atlantic- Some companies made trains but they were expensive at first.	<p>At first, roads were deplorable.</p> <ul style="list-style-type: none">- Neighbours put toll gates in our roads. Early there were a lot.- Some roads were built- Expansion of the canal system.- the canal transport was for heavy goods- the great boom in rail-road construction: a lot of kilometres of track- The railways was of air <div><div>Lidia Alexia ASU Antonio Lionel Valentin</div><div>transport.</div></div>	<ul style="list-style-type: none">- River and sea transport were always important in England. Parishes responsible for road upkeep- John Metcalf, Thomas Telford built road expensive- John McAdam → built cheap road → new system.- Canal transport was for delicate goods, too.- Canals: the Duke's canal and Grand Trunk Canal → price of coal was halved and industrial areas improved.- The railways became to be cheap transport for people and fast transportation of goods.

At first, we are going to talk about the old and bad conditions of the transport and later we'll talk about the improvements of this: new roads, canals, railways, steam ships...

In the early 18 Century, most roads were like farm tracks, that was because people needn't to travel long distances; there was one law of the parliament which said neighbours should work in theirs ways six days a year, but they didn't know anything about ways and nobody paid them. People used horses to travel but heavy transport had to be a long the rivers.

Some men built canals, but the work was dangerous, the boatmen were expert thieves, the weather made difficulties and the boats very slow.

In the 16 Century, men who owned mines and quarries laid wooden rails for their waggons. In the 18 Century there were a lot and the builders made some improvements: they made airon rail.

Then, was invented the steam ship engines and steam locomotive. This trade too much people opposed because there were a lot of accidents.

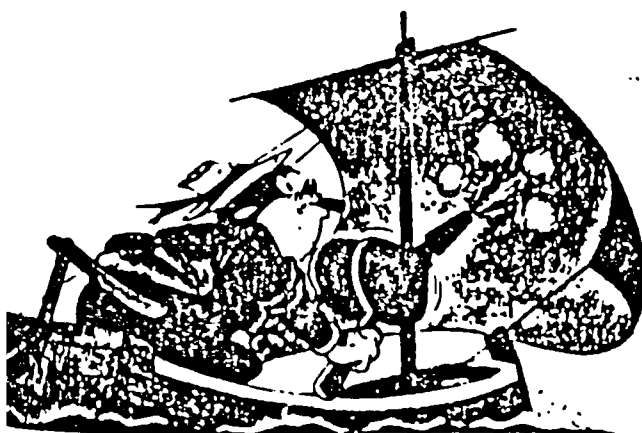
In 19 Century some companys made trains but they were expensive at first.

At the end of the 18 Century, Parliament allowed neighbours to put toll gates in the roads, and ordered them to work more days a year in those roads.

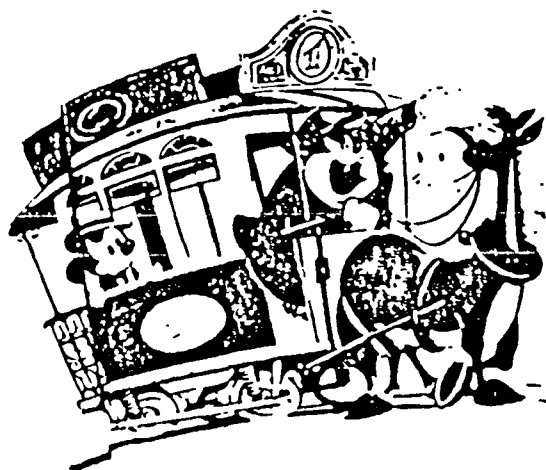
In the 19 Century some important surveyors built some roads: those were more long and better. The coach improved too, and they built inns with a lot of services to the passengers.

In the 18 Century Cutty Sark was one of the best and most complicated ships, but sailing ships had no always been like that. In the 18 Century they were rather like floating shoe boxes. For centuries, China had been onmilling to trade with other countries but in 1842 she lost a war against Briatain. Britain made her open her ports to foregners. Time later was a big competition beetwen slops to bring the first cargo of tea to London. At the end, two leading ships the Taepong and the Ariel. Ariel reach deal first.

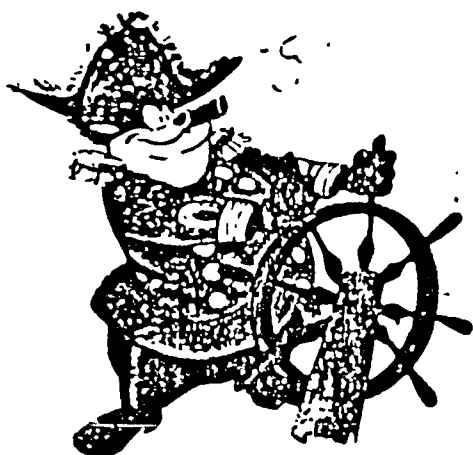
The last project was the building of some steam ships which were bigger and faster an they can travel from London to New York, across the Atlantic.



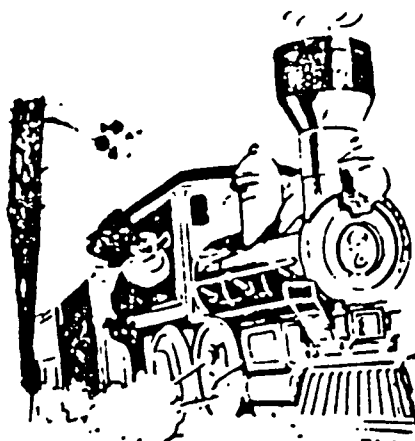
First they need wind to travel



First they travel by coaches. It were slow and difficult.



Later, they can drive a big steam ships.



Later, they can travel by comfortable trains.

— The evolution of Britain from 1750 to 1850 —

Until 1750 Britain there was an agricole country
since 1750 there was a lot of changes.

There were changes and improvements in all levels
economic, transport, life's levels.....

Between those years Britain become to industr
country.

At first the transport conditions (~~there~~) were very
bad. The roads were like farm tracks (~~there~~) and the
re weren't any more sistem of transport.

The Parliament ordered to the neighbours work
in their road six days a year, but they didn't know
anything about way and (~~anybody~~) nobody paid them
then Parliament allowed them to put toll gates and
ordered them work more days a year in their roads.
Some surveyors built road. And with all this, the
roads became to improved: ~~so~~ it were (~~more~~) longer,
better and every time (~~more~~) cheaper. The coaches impro
too.

In the coal's mines was invented the rail way
of wood. Later were of iron and was invented the
steam locomotive. But, at first, the trains (~~there~~) were
(~~very~~) very expensive.

People built canals and was invented the steam
ships: every time (~~more~~) bigger, better and faster to arrived
to travel (~~there~~) from London to New York across the
Atlantic.

People began to built industries. At first were
the textil and the cotton. With this began a
new etape. Burred a new social "Kup": the "proleta-
ries". They worked in the factories and their life
conditions were very, very bad:

- They earned little salaries
- They lived in concentrations of peoples in the
towns, which (~~was~~) was (~~there~~) burred with the in-
dustay.
- They not had any social services: schools, hospit

They used to work 14 or more hours every day.

The women and the children had to work too.

There weren't associations or syndicates

Certainly, they life very bad.

The agriculture economy became an industry economy, and the villages became cities.

More people, which life in the villages travel to the cities to work in the factories.

~~The economic level improved, Britain~~

The field were covered of cotton.

The economic level improved. Britain need'n some first materias" which were: coal to the steam ships and steam locomotive; they explored the mines; wool to the textile industry; cotton to the textil industry.

Another industry very important in this years, were the "siderurgic" because they needn't build trains... and another important ~~things~~ things.

In this time, Britain did some important colonies. They had some places in America and the Orient. They didn't this colonies to the expansion of his ~~markets~~ "market" and, in case of India principally, to import some thing like "espécies" - and another products ~~which~~ which Britain not had.

Britain was the first country which began the change. Later follow them another countries.

In this years, Napoleon wanted "invadir" (and ~~he~~ he did it) a lot of countries, but he never ~~could~~ ~~invade~~ should "invadir" Britain, because Britain were a big island and they there were built a lot of ship to the war. Britain was stronger than Napoleon.

Well, ~~and~~ at the end, I can say: Britain, well this "etapa" of Britain history, was ~~very~~ very important to the rest of the world. Those was a

✓ the bigger revolution in the world history and it changed the society in general.

✓ Only one revolution with the same quality of Britain revolution: the Neolithic revolution.

✓ When the revolution is begun, nothing can stop it. it will go to "adulauk" always, and the improvements to be continued.



6-4-89.

Key concepts = 60%

$$\frac{22}{27} = 81\%$$

overall = 71%

- Compare life in the period and country studied with life here and now, giving your opinion.

Before and now, there are two revolutions:

- in Victorian period was Industrial Revolution
- now ~~to~~ there are the Information Revolution.

About life before and now, there are ~~was~~ a lot of differences:

life in houses. The houses are small, very small in only one room, people had to put living-room, bedrooms, kitchen; the conditions ~~was~~ were the worst, there wasn't hygienic conditions, wc. and lavatories weren't into the house, there were ~~to~~ outside. Now, the houses are very comfortable. In every house there are two or three bedrooms as a minimum, there are a kitchen with the best hygienic conditions and modern machines (wash-dishes, kitchen, fridge, warm water) In modern houses the wc. are into the house, there isn't outside, some wc. are small, but you can wash you into your house, in your vicinity.

About the water, the water in this houses (Victorian period) there wasn't in the "houses", there

were in public lavatories, where the women had to wash clothes and take water to their "houses". This water frequently was polite. The water company take it from the Industries and ~~the~~ this were a pit of contamination and diseases (~~thipo~~ typhus, small pox, cholera). These diseases, now, in our days are all controlled since Jenner invented the first vaccine. Now there are ~~so~~ much terrible diseases (AIDS, cancer).

The education. The education was simple and very bad. The children ~~to~~ went to school to be wise, and the teacher and the curators controlled them. The subjects are very simple: religious, arithmetic, writing lesson, ~~and~~ reading lesson). Now, this aren't. The children go to school at few years old and receive a public (or private if ~~to~~ their ~~parents~~ want) education for ten years, and finished that periode can continue to BUP or F.P. In Victorian period that was impossible for a poor children, they have to work since they have five or six years old, in the same

factory than their fathers. 15 children worked
the same hours than an adult (14 hours at least).
University was only for the richest ~~people~~ ^{people}.
Now a lot of people can go to university.

The prison life in the Victorian period ~~was~~ ^{was}
very different. Existed differences between rich
prisoners and poor prisoners. For rich prisoners
it was assumed that they were at prison, they
can do all that they wanted. Poor prisoners
have to stay a lot into the same cell, the
food was terrible, bread and water. Only rich
have an attorney at law.

Now, the prisoners have the same, don't exist
differences between them. The cells are best,
but there are the danger of the drugs and
diseases like AIDS ~~of hepatitis~~ B hepatitis.
The security in the cities has changed a
bit. In Victorian period there were a different
types of security men; there were watchmen, poli-
cemen, detectives, constables. Now exist policemen,
detectives and constables but not watchmen.

The transports are very different now. Before ~~the~~ transports are a very big danger, there weren't roads; the travels had to do in ~~horses~~ horses or along the rivers (dangerous and slow)

Now, there are the ~~automated~~ car, the air, the big ships.

Before, the consume source was coal and water, now there are the petroleum, nuclear force, electricity, solar force, wind force.

the ~~personal~~ ^{personal} communication has changed, too. Before, a letter travels during a month to arrive to its destiny. Now a letter arrives in a maximum of a week. There are the telegram and the ~~A~~ telephone and the telex.

4.3 Procedimientos para la recogida de datos

La recogida de datos responde a los objetivos ya expuestos en el apartado 4.1. Por los motivos argumentados también en el mismo apartado, no se pretende en este caso una recogida extensa de datos, ni documentar detalladamente los datos obtenidos. Éstos proceden de cuatro fuentes que se describen a continuación.

En primer lugar, se intenta comprobar de forma objetiva si la realización de la unidad didáctica produce modificaciones en la competencia general de la LE, o bien en los conocimientos sobre el tema objeto de estudio (el contenido). A este efecto se diseña un instrumento de tipo Cloze¹, que se realiza en forma de pre-test (antes de iniciar la unidad didáctica) y post-test (al concluir la unidad didáctica). Los sujetos no saben previamente que el post-test será idéntico al pre-test. En p. 265, se incluye una copia del instrumento utilizado.

En segundo lugar, se recogen algunas percepciones de los discentes sobre determinados aspectos de la unidad didáctica realizada y sobre su actuación en la misma (además de información sobre sus estudios anteriores de la LE), mediante un cuestionario de preguntas abiertas y semi-

¹ Se describe y analiza este tipo de instrumento y sus características en p. 579-81.

abiertas dirigidas a ellos al concluir la experiencia. En p. 266, se incluye también una copia de este instrumento, así como una muestra de las respuestas obtenidas (p.267-9).

Por otra parte, las percepciones del docente/investigador se recogen mediante diarios de clase redactados al concluir cada sesión lectiva. Se trata de una observación no estructurada, sin condicionamientos previos, en la cual se registran los fenómenos potencialmente significativos según se van produciendo. Cabe destacar que la actuación del docente en esta unidad didáctica (v. 4.2.4) facilita su función simultánea de investigador, en cuanto a una observación atenta de las actividades de aprendizaje durante su realización (y en cuanto a tomar apuntes de lo observado).

Por último, la observación (también sin condicionamientos previos) de la producción de los discentes, tanto en las actividades de aprendizaje como en las de evaluación, podrá ofrecer algunos datos sobre su actuación lingüística y psicocognitiva.

NAME: DATE:

From the middle of the 18th century to the middle of the _____, Britain began to acquire the richest empire in all history. This _____ had economic and political causes, with important social consequences.

The national _____ production was 100% higher in 1850 than in 1750. The government's Enclosure _____ created the division between farm owners and labourers, but cultivation of the _____ became more efficient. New farming methods contributed to this process (for _____, growing root crops to feed the animals and in the rotation _____ crops).

The Industrial Revolution was based on (a) abundant natural resources (water, _____, iron, wool), and (b) spectacular technological progress, particularly in the textile and metal industries. _____ machines for the new factories were not expensive, but the work _____ hard and very boring.

Transport of food, raw materials and _____ products was a positive result of (a) much better roads, and (b) the _____ of a national canal system to carry both heavy and delicate _____. The appearance of the train was important for the future _____ the modern world. In transport, as in agriculture and industry, technological _____ was fundamental.

Britain's commercial system depended strongly on her colonies. Excessive intervention _____ taxes led to war with America. The Americans won their independence, but _____ still had many other colonies which gave her slaves, sugar, cotton, space _____ emigration and large markets for her products. Anglo-American conflicts _____ in 1815.

In Europe, _____ the main enemy was Napoleon. The _____ was between Britain and France, until other European countries also united _____ stop Napoleon. The "emperor" lost the war on land, but especially at _____, where the British navy was the most powerful in the world, _____ only in the military sense but also for transport to and _____ the colonies. War created an economic boom in Britain and _____ an internal political movement to the right.

The middle and working classes emerged _____ for the first time. The Industrial Revolution was too fast, so urban _____ (living conditions in the big new towns) was not well planned, _____ many important deficiencies. Working conditions were bad in factories and worse _____ farms; there was very little protection for workers in general. Also, _____ unemployed received money but had very limited possibilities of finding a _____. The first police force to exist in the world was _____ in 1829. State Religion was not well prepared for all _____ changes.

EVALUACION DEL DISCENTE

Es imprescindible recoger información de cada participante y su opinión, para valorar con exactitud la validez de esta modalidad de estudio. Responde por favor a estas preguntas, indicando tu nombre y la fecha:

- 1) ¿Qué dificultades has tenido con este trabajo y cómo las has solucionado?
- 2) Escribe una reflexión sobre tu propio rendimiento en este trabajo y especifica qué calificación opinas que merece.
- 3) Compara este tipo de trabajo frente al anterior en la asignatura, teniendo en cuenta estos puntos:
 - utilidad (lingüística + de conocimientos)
 - desarrollo de habilidades o destrezas lingüísticas concretas (orales, escritas, receptivas, productivas, de fluidez -'soltura'-, de precisión, de intuición, etc.)
 - gusto por la asignatura
 - motivación para seguir aprendiendo inglés posteriormente (al C.O.U.)
- 4) ¿Cómo se podría mejorar este tipo de proceso? Apunta todas las ideas que se te ocurran.
- 5) Explica brevemente toda la formación que has tenido en lengua inglesa (incluye E.G.B., academia, repaso, cualquier tipo de prácticas, etc.) y especifica su duración y naturaleza.
- 6) ¿Deseas continuar esta línea durante el próximo trimestre? ¿De qué manera?

1) La principal dificultad que he tenido a la hora de realizar este trabajo ha sido el desconocimiento de vocabulario específico de los temas tratados, esto no impide que pudiese captar la idea general del texto, sin embargo me obligaba a recurrir en alguna ocasión al uso del diccionario, lo que por otra parte repercute en un mayor conocimiento de términos ingleses.

2) Para ser sincero he de reconocer que he trabajado bastante durante esta evaluación: he leído, he escuchado, etc. Al principio lo encontraba todo demasiado aburrido, pues no sabía cómo enlazar un texto con el resto del grupo, pero en cuanto todos pusimos en común nuestro trabajo personal e hicimos el resumen general, empecé a "entrar en brecha" y me interesé mucho por el tema. Cuando nos pusimos a preparar la exposición fue cuando realmente trabajé más (al igual que el resto del grupo), pues me encargué de buscar el apoyo visual, cosa que me parecía y ocupaba la mayor parte del tiempo, además, compaginando esta tarea con la de redacción y revisión de la exposición. Me es difícil calificarme con una calificación global que me guste, pues habiendo visto al preparar cuál es la calificación global que me gusta, pienso que no sería justa de todo lo que he explicado hasta ahora, pienso que un seis justo calificar me un menos de un notable (nota que obtuve la evaluación anterior).

3) Es evidente que mediante este sistema, al tratar con textos originales en inglés, se aprenden y recuerdan estructuras lingüísticas variadas, además, insertas en su medio natural. Este sistema, de esta forma, permite un mayor aprovechamiento del estudio de inglés, pero no se puede realizar sino se posee una sólida base del idioma (que no se puede adquirir sino con el método tradicional). Por otra parte también es cierto que, a la vez que se aprende inglés, también se tratan temas de cultura general que puedan interesar más o menos a los estudiantes, en nuestro caso pienso que los temas han sido acertados, pues algunos (el de la guerra y el de las colonias) incluso son materia de examen en otras asignaturas, por lo que de esta

- beneficio:
- Aprendizaje de inglés
 - Conocimientos nuevos (aprovechables para otras asignaturas)

Mediante el sistema de trabajo anterior aprendíamos estructuras lingüísticas varias que luego aplicábamos en ejercicios, este es, pienso yo, el mejor sistema para conocer y aprender el inglés técnico, pero veo que las otras características que se señalaban en el formulario (orales, escritas, receptivas, de fluidez, ...) se desarrollan y amplían con otro tipo de trabajo, como el que hemos realizado esta segunda evaluación. En mi caso he de destacar el hecho de que no expuse oralmente, ya que así lo acordamos en el grupo (sólo exponía uno), sin embargo pienso que también he desarrollado mi capacidad oral en inglés, pues hemos comentado en grupo (oralmente) el contenido de la exposición, hemos escuchado a los otros compañeros como exponían, etc.

Pero mi gusto por la asignatura sigue siendo el mismo, pues, personalmente, siempre me ha gustado el área de idiomas, pero también es cierto que mediante este nuevo sistema he sentido una motivación especial (provocada por el hecho de trabajar en texto, por que lo comprendo y soy capaz de extraer las características más destacables) que me ha impulsado a tomar un interés más profundo hacia la asignatura.

En cuanto a la motivación para seguir aprendiendo inglés posteriormente ya he explicado algo en el párrafo anterior, y en ambos casos (el sistema anterior y este) ya motiva el hecho de que te das cuenta de que cada vez necesitas saber más inglés y que no tienes bastante con lo que haces. De todos modos este nuevo tipo de trabajo motiva más, pues al tratar temas varios, conlleva a la típica asignatura normativa en una amena y novedosa forma de trabajo.

④ La metodología de trabajo me ha parecido perfecta, pues, sin duda ayuda a la total comprensión y aprehendimiento de la materia y a un mayor conocimiento de vocabulario y estructuras lingüísticas. El único aspecto que me parece que he quedado por es el de las exposiciones, o al menos su comprensión, pues ésta se hacía muy difícil, quizás debido a una inexperiencia en estos asuntos.

por parte del alumnado o por una depurada presentación, por eso yo prefiero dar algunas técnicas de apoyo visual para asegurar esta comprensión:

- Elaboración de esquemas generales del tema y de los apartados físicos en su caso (que acompañen a la expresión oral).
- Presentación de mapas siempre que este sea posible.
- Puesta clara introductoria con explicación del esqueleto esencial del tema que se va a tratar (mediante gráficas, cuadros sinópticos, etc).
- No inclusión de material visual de relleno, que no ayude o que comprometa la comprensión del tema y distraiga la atención del alumno hacia otros aspectos ajenos a la explicación.

2) Mi formación en lengua inglesa comienza en el Instituto, el mismo día que empecé 1º ESO, hasta ahora que estoy en COU, es decir, todo el inglés que se lo he aprendido aquí mismo. Me gustaría no obstante resaltar que durante estos dos últimos veranos he trabajado en un hotel en Salou, lo que me ha permitido realizar algunas experiencias prácticas del idioma.

3) Si me gustaría continuar con esta metodología, si bien propondría incluir temas más actuales y motivadores. La manera que en que me gustaría hacerlo sería la misma, ya he señalado en la pregunta 4) mi idea respecto a la mejora del proceso.

José-Diego Vázquez del COU B.

4.4 Interpretación de los datos obtenidos

A lo largo de este apartado, se indicará la procedencia de los datos obtenidos de la siguiente manera: [T] = pre-test y post-test; [D] = diarios de clase del docente/investigador; [E] = encuesta dirigida a los discentes al finalizar la unidad didáctica; y [O] = observación de la producción de los discentes.

Contexto de la prueba piloto

Al no conocer con exactitud qué nivel mínimo de competencia en la LE es necesario para trabajar con la modalidad experimentada (EMC_p)¹, se optó por discentes con el máximo nivel disponible en el centro (con la idea de experimentar con niveles cada vez menores en ciclos posteriores de la investigación-acción). En lo referente a sus estudios anteriores de inglés, la situación es inferior a la mínima prevista oficialmente [E].²

No existió otro criterio más que el ya indicado al elegir este grupo específico para la prueba piloto. En líneas generales, el docente/investigador considera que se

¹ v. p. 19-20.

² De los 30 que proporcionaron datos, 6 sólo habían estudiado inglés en el B.U.P.; 16 sólo en E.G.B. y B.U.P.; y 8 en E.G.B. y B.U.P. + academia/repaso. Solamente uno había realizado una estancia en un país anglófono.

trata de un grupo aparentemente normal en todos los sentidos dentro del Instituto de Bachillerato en cuestión (según se desprendía además en las correspondientes Juntas de Evaluación trimestrales).

Actitud de los discentes

Antes de iniciar la unidad didáctica, los discentes dudaban de su propia capacidad para ejecutar el proceso de E-A propuesto [D]. Esta duda no fue reiterada en ningún momento después de iniciar el proceso. Posteriormente se observaba un entusiasmo generalizado al realizar las actividades de aprendizaje [D], además de algunas iniciativas espontáneas destinadas a mejorar dicha realización³ [D]. El trabajo de los discentes parecía superior en cantidad y calidad a lo normal en ellos [O]. Se apreciaba una notable inversión personal (esfuerzo), particularmente en las exposiciones orales⁴ [O].

Todo apunta hacia una actitud favorable y positiva (motivación) ante el proceso de E-A: pero cabe sospechar una influencia en este sentido del carácter novedoso de dicho proceso.

Capacidad comunicativa de los discentes

³ P. ej., traer más diccionarios de casa.

⁴ V. 4.1.2.4. Este esfuerzo era general (no se centraba especialmente en el aspecto lingüístico-textual de las exposiciones).

De todo el proceso de E-A, los discentes (en general) encontraron la mayor dificultad a la hora de comprender las exposiciones orales de sus compañeros [E]. Lo atribuyen a dos motivos: 1) no tenían conocimientos previos sobre el contenido de dichas exposiciones, y 2) deficiencias en las técnicas de presentación de los 'conferenciantes'⁵ (probablemente debidas a una falta de experiencia anterior en este tipo de actividad). He aquí, pues, un aspecto de EMC_p a mejorar en futuras versiones.

Capacidad lingüístico-textual de los discentes

En la producción de los discentes, no se detectaba un grado inferior de normatividad de la LE respecto a su producción en la E-A anterior (en la cual este aspecto constituía el objetivo didáctico primordial): es decir, no parecían aumentar los errores lingüísticos al concederles menor importancia [O].

En cambio, en dicha producción sí se detectaba un grado mayor de fluidez, reflejado en una mayor ambición lingüística a nivel de la oración, del discurso, y de la estructura textual⁶ a pesar del riesgo de incurrir en errores lingüísticos puntuales [O]. En muchas ocasiones, el discente forzaba su capacidad lingüístico-textual (intentaba

⁵ P. ej., el abuso de apoyos visuales que no contribuían a la comprensión de los oyentes, sino más bien los 'distrían' (reduciendo, en efecto, su comprensión global).

⁶ Sobre todo en la prueba final de evaluación (v. p. 255-62).

ir 'más allá' de sus posibilidades actuales). La modalidad de EMC_p, tal como se esperaba, parece ofrecer más (o mejores) oportunidades para experimentar con la lengua, e inducir a esta experimentación por parte del discente.

Desgraciadamente, un error estratégico del investigador (a evitar en el estudio empírico) impide en esta ocasión contrastar estos datos subjetivos con otros más objetivos. Concretamente, surge el error (detectado a posteriori) en la elaboración del pre-test y post-test. En la misma prueba (y después de tres meses) la media de aciertos⁷ aumentó en un 10,5% (42,4% --> 52,9%). Según el tratamiento estadístico⁸ esta variación es significativa (no es debida al azar). Además, se necesitó menos tiempo para realizar la prueba (34'26'' --> 28'59''). El problema es que el texto, aunque desconocido para los discentes, se refiere al contenido no-lingüístico estudiado en la unidad didáctica.

Por lo tanto, el resultado de la prueba depende de la capacidad general de LE y también (a la vez) de los conocimientos adquiridos sobre el contenido (no-lingüístico) estudiado. La variación observada puede haber sido causada por un desarrollo de la capacidad general de LE o bien por un mejor conocimiento del tema: o ambas cosas a la vez, pero no se puede saber en qué medida. Sólo se puede afirmar que la realización de la unidad didáctica ha causado una

⁷ De los 27 sujetos que realizaron la prueba en ambas ocasiones.

⁸ Del mismo tipo que se muestra en p. 584-93.

adquisición de la LE y/o de conocimientos sobre el tema objeto de estudio. En el estudio empírico definitivo, el texto de esta prueba no se referirá al contenido no-lingüístico estudiado.⁹

En cuanto al aprendizaje lingüístico, cabe señalar que la mayoría de las consultas dirigidas al docente durante la realización de las actividades de aprendizaje se referían a la correcta interpretación de los indicadores del discurso¹⁰ [D]. La implicación es que en esta ocasión, la modalidad EMC_p hacía que el discente centrara su atención en el significado a nivel textual (no de la oración, ni de la palabra). Expresado de otra manera, su procesamiento lector era más descendente¹¹ (característica evidentemente deseable en la modalidad experimentada).

Un aspecto de la actuación lingüística que resultó sorprendente para el investigador fue la buena calidad de la pronunciación en las exposiciones orales [O]. Esta observación sirve para que el docente reflexione sobre las escasas oportunidades de practicar la pronunciación en la E-A que ha venido realizando. El componente fonológico/fonético debe estar presente (además del morfosintáctico y el semántico) en cualquier modalidad que se pretenda utilizar en la nueva ESO, en consonancia con la

⁹ v. p. 582.

¹⁰ "Discourse markers", v. p. 97.

¹¹ v. p. 92.

visión holística de la LE propugnada en el Diseño Curricular correspondiente.

Conocimientos sobre el contenido (no-lingüístico)

Aparte de lo expuesto en cuanto a la prueba de Cloze¹², se evidencia una sustanciosa adquisición de conocimientos sobre el tema objeto de estudio en la unidad didáctica: sobre todo al contrastar los resultados de la primera actividad de evaluación inicial con las pruebas de evaluación realizadas al finalizar la unidad (en particular la primera -v. 4.2.5-). Ciertamente, las calificaciones finales obtenidas conforman una distribución¹³ muy parecida a la que obtenían anteriormente los mismos discentes (con el mismo profesor) cuando se valoraba casi exclusivamente sus conocimientos lingüísticos. Esto parece indicar que encuentran el mismo grado de dificultad al adquirir conocimientos (lingüísticos) acerca de la LE que al adquirir conocimientos no-lingüísticos a través de la LE.

Capacidades psicocognitivas de los discentes

En cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje que contribuyen a la autonomía del discente, sólo se puede afirmar que los discentes tuvieron un máximo de

¹² v. p. 273-4.

¹³ Insuficiente, 25%; Suficiente, 28%; Bien, 22%; Notable, 22%; Sobresaliente, 3%.

oportunidades para ello; ya que en esta unidad didáctica el elemento de aprendizaje es muy dominante sobre el de enseñanza (v. 4.2.4.). El aprovechamiento real de estas oportunidades es un valor desconocido. Y aunque la autocalificación de su propio rendimiento global coincide casi siempre con la percepción del docente al respecto [E], la percepción de su propio proceso de aprendizaje es casi nula [E]. Ello significa, sencillamente, que no saben cómo se adquiere una LE: y esto puede dificultar su desarrollo de estrategias eficaces para tal actividad. Posiblemente se requieran intervenciones explícitas del docente para modificar esta situación.

Consideraciones metodológicas

La conclusión más importante que cabe extraer de la prueba piloto es que, efectivamente, en este contexto, a través de la modalidad de EMC_p se ha podido generar, en la unidad didáctica experimentada, un proceso de E-A satisfactorio para los participantes. Si bien los datos expuestos en las páginas anteriores ya lo sugieren, el dato sin duda más significativo es que el 90,3% de los discentes¹⁴ desean continuar trabajando en esta misma línea en el futuro [E]. Sólo el 3,2% no lo desea (y le resulta indiferente al 6,5%).

Entre los que desean continuar con la EMC_p, un 14,5%

¹⁴ 28 de los 31 encuestados.

desean combinarlo con la modalidad anterior de E-A (la convencional). Un 50% condicionan esta continuidad a la elección de un contenido temático más atractivo¹⁵: es decir, estos discentes valoran la experiencia como satisfactoria a pesar de un escaso grado de interés por el contenido.

Por otro lado, el docente valora también positivamente la experiencia [D], si bien se percata de que este tipo de E-A requiere más planificación (variable que, como investigador, decide identificar e investigar en el próximo -y definitivo- estudio empírico). En general, se debe tener en cuenta que la satisfacción de todos los participantes en la prueba piloto podría deberse en parte al factor novedad. Ahora bien, es dudoso que un individuo desee repetir una experiencia exclusivamente porque haya sido novedosa.

Desde luego, pensando ya en modificaciones importantes cara al próximo (y definitivo, en esta tesis) estudio empírico de EMC_p, basadas en los resultados de la prueba piloto, es evidente (de acuerdo con lo que se acaba de comentar) que se debe mejorar el mecanismo de elección del contenido. La forma más directa de conseguirlo será implicando al discente en el proceso de elección. Se propone el siguiente mecanismo: proporcionar una lista preliminar a los discentes, para que ellos la debatan y añadan

¹⁵ En general, piden "temas más actuales y motivadores". Aunque hay que señalar que, en esta ocasión, el contenido objeto de estudio aparece en el mismo currículum en otra asignatura del C.O.U. de "Letras" (História Moderna): siendo 10 alumnos del grupo experimental del C.O.U. de Ciencias.

sugerencias propias.

En este mismo sentido, se decide que:

- la preparación de las exposiciones se seguirá realizando en grupo, ya que casi todos los discentes opinan que así se ha favorecido una óptima realización de esta tarea [E]
- se intentará optimizar la calidad comunicativa de las exposiciones [E]
- se intentará mejorar la planificación del trabajo en grupo (quizás explicitando responsabilidades individuales, plazos, etc.); puesto que las diferencias de ritmo de trabajo resultaban problemáticas en algunos momentos [D]
- se intentará aumentar la escasa presencia de input oral [D]¹⁶
- se intentará explotar más la comunicación no-verbal (formas diagramáticas, etc.) para potenciar la comprensión global del discente y orientar sus procesos cognitivos [D]¹⁷

¹⁶ v. apartado 1.2.2, y p. 157.

¹⁷ v. p. 88-9, 158.

5. EL ESTUDIO EMPIRICO DE EMC_p

5.1 La metodología y el diseño de la investigación

5.1.1 Consideraciones previas

Al realizar un proceso de E-A radicalmente distinto del que existía previamente, resulta atractiva la opción de hacer un estudio comparativo de ambos procesos.¹ Ello se debe a que las innovaciones se suelen emprender, en el fondo, con el ánimo de mejorar la situación actual. Es natural el deseo de demostrar la superioridad del 'nuevo' proceso sobre el 'anterior': o en todo caso, descubrir que no existe tal superioridad, para poder desaconsejar entonces ese empeño innovador o bien introducir modificaciones en él.

Sin embargo, en este caso se descarta de entrada la posibilidad de un estudio comparativo, por varios motivos, algunos de los cuales se exponen a continuación.

En primer lugar, es dudoso que se pueda, efectivamente,

¹ Este tipo de estudio está actualmente bastante desacreditado: "El desencanto con este tipo de investigación comparativa de métodos [muy popular en los años 60], y el reconocimiento de que los efectos de la E-A no dependían exclusivamente del método empleado, hicieron que los investigadores buscasen maneras más efectivas de investigar la adquisición de las lenguas en el aula." (Seliger & Shohamy, 1989:119).

comparar dos procesos cuyos objetivos, tanto generales como específicos, son tan distintos como es el caso de EMC_p y el proceso de E-A que venía realizando este docente². Esta consideración, y los escasos recursos humanos y materiales de los que puede disponer un solo investigador sin apoyo institucional, obligarían a centrar tal estudio en una variable (dependiente) única. Esta variable tendría entonces que ser la adquisición de la LE, que representa un objetivo claramente importante y común a ambos procesos. Las variables independientes serían entonces: 1. EMC_p, y 2. la modalidad de E-A anterior. Para poder comparar su respectivo efecto sobre la variable dependiente, se requerirían datos mayormente cuantitativos.

Para ofrecer una mínima fiabilidad, este tipo de estudio se debe llevar a cabo con extrema cautela cuando se hace en un contexto educativo, donde resulta muy difícil controlar las variables externas y moderadoras que puedan intervenir en el efecto que se pretende medir (algunas son previsibles u observables, otras no lo son). En este tipo de diseño, es habitual utilizar varios grupos de control (incluso con alguno 'de placebo'); que el entrenamiento experimental sea, p. ej., ciego para unos sujetos, informado para otros, y autocontrolado para un tercer grupo; tener en cuenta la permanencia del efecto a largo plazo, y su

² Éste es bastante similar al que realizan la mayoría de los compañeros docentes en centros de Enseñanza Media.

potencial de transferencia a otras situaciones³; controlar los factores orécticos, etc. etc.. Todo ello se sale de las posibilidades de este investigador.

Además, al centrar el estudio exclusivamente en la adquisición de la LE, la comparación sería muy desigual; pues en el caso de la "modalidad anterior de E-A" representa su objetivo primordial, mientras que en la EMC_p representa un objetivo entre otros de igual importancia (es decir, la modalidad de EMC_p pretende lograr también otros frutos que no serían objeto de tal estudio).

Por otra parte, la definición operativa de esta variable dependiente es, hoy por hoy, difícil de precisar con exactitud;⁴ lógicamente, aquello que no se puede definir de forma precisa, tampoco se puede medir con precisión. Se pueden, eso sí, observar procesos y secuencias de adquisición en un individuo, en estudios longitudinales. Lo que resulta problemático es medir los resultados sumativos de la adquisición. Estos resultados conforman la competencia comunicativa del individuo: pero se trata de un concepto exclusivamente abstracto. La manifestación concreta de esta supuesta competencia se produce en las actuaciones comunicativas del individuo. Sin embargo, al utilizar la LE,

³ Estos dos aspectos serían de gran importancia debido a la naturaleza de la variable dependiente (la adquisición de una Ln) -v. Long (1985: 19, 26)-.

⁴ V. *Applied Linguistics*, vol. 10/2 (1989), dedicada enteramente a esta cuestión.

no se manifiesta el procesamiento interno que tiene lugar, ni cómo toma decisiones el individuo, p. ej. sobre la estructura sintáctica, semántica, o fonológica de la lengua; o sobre los conocimientos que atribuye a su(s) interlocutor(es), etc..

Otro problema es que, según la naturaleza de la tarea comunicativa, lo que aplicará será ciertos componentes de la competencia comunicativa, probablemente desiguales en cuanto a su grado de desarrollo. Por ejemplo, ¿cuáles son las macrodestrezas que intervendrán; producción oral o escrita, recepción escrita u oral?; ¿qué microdestrezas de apoyo?; ¿cuál es la naturaleza específica del contenido que se expresa?; ¿se trata de discurso planificado o espontáneo?. Este tipo de factores pondrán a prueba determinados componentes de la competencia comunicativa, cuya interrelación no conocemos.

Otro problema adicional es que los instrumentos integrativos necesarios para provocar manifestaciones de la competencia comunicativa no suelen reflejar con suficiente claridad los avances o progresos de pequeña magnitud (conseguidos en un periodo relativamente corto). La adquisición de una lengua es, como afirma Krashen (1980), un proceso lento y sutil, cuyas etapas incluyen estados de "incubación" latente.

5.1.2 Criterios para el enfoque definitivo de la investigación

Lo indicado en este caso será dar el siguiente paso en el proceso (cíclico) de investigación-acción⁵ que se ha seguido hasta este momento.

Dicho proceso partió, como suele suceder, de una reflexión del docente sobre aquello que acontecía en el aula: una reflexión, en este caso concreto, matizada por el conocimiento de una inminente Reforma educativa a gran escala, de la naturaleza de ésta, y del enfoque que se daba al estudio de LE en la nueva ESO. Como resultado de esta reflexión se modificó el proceso actual de E-A del docente, a través de la concreción de un nuevo modelo de E-A basado en su concepción inicial (tras una extensa investigación teórica al respecto). El docente, convertido ya en investigador, iba experimentando aspectos del nuevo modelo en su docencia habitual, pero sin recoger datos. Llegó el momento adecuado de abordar una prueba piloto, diseñando e impartiendo una unidad didáctica completa, recogiendo datos sobre los procesos y los participantes, con una intención totalmente exploratoria y las imperfecciones inherentes a una primera experiencia.

Los resultados de esta prueba piloto aconsejaban y permitían continuar el proceso de investigación-acción,

⁵ V., p. ej., Cohen & Manion (1984), o Elliot (1986).

iniciando el segundo ciclo de dicho proceso. La impresión global (aunque subjetiva) de todos los participantes en conjunto fue que el modelo EMC_p era capaz de ofrecer una experiencia positiva e interesante en el aula. Tras el procesamiento de los (relativamente pocos) datos recogidos, se podían apuntar algunas intuiciones acerca de la experiencia realizada. Algunas de estas intuiciones ya sugerían modificaciones que se podían introducir en el modelo EMC_p, a fin de optimizar algo más su rendimiento. Al mismo tiempo, el carácter marcadamente provisional de las intuiciones apuntadas aconsejaba su confirmación en un segundo ciclo del proceso de investigación-acción.

En consecuencia, el estudio empírico planteado en este apartado (5) debe responder a ese doble objetivo:

1. Introducir en el diseño de una nueva unidad didáctica las modificaciones consideradas como aconsejables en vista de los resultados de la prueba piloto.
2. Experimentar la nueva versión de EMC_p en el aula, con una extensa recogida de datos, con la doble finalidad de: a) verificar algunas intuiciones surgidas de la prueba piloto, y b) descubrir e identificar qué elementos concretos hicieron que la primera experiencia (prueba piloto) fuese percibida como satisfactoria por los participantes.

Este segundo objetivo (2) determina ahora el enfoque de la investigación. Su naturaleza es mixta. Una parte consiste en verificar (las intuiciones anteriores): se pretende

ratificar o desmentir algunas afirmaciones concretas, aunque provisionales. La otra parte es esencialmente exploratoria: no se pretende contestar a la pregunta "¿ofrece el modelo EMC_p estos beneficios?", sino más bien "¿qué beneficios ofrece el modelo EMC_p?" (y, a ser posible, "¿cómo?", o "¿por qué?"). Es decir, no hay hipótesis previa que condicione esta parte exploratoria. Este tipo de objetivo mixto es bastante típico en la investigación-acción. De forma progresiva, con cada nuevo ciclo de la misma, aumentan las intuiciones concretas a verificar (y algunas ya verificadas), mientras pierde protagonismo el aspecto exploratorio. En este caso, nos encontramos en el segundo ciclo del proceso; por lo tanto, aún hay relativamente pocas intuiciones para verificar, y queda bastante por explorar (con pocos condicionamientos previos).

Todo lo expuesto en este párrafo anterior indica la conveniencia de una combinación de métodos de investigación. Debe quedar claro, pues, que este investigador no coincide con los puristas que descalifican tales combinaciones⁶, sino con aquellos que consideran que el eclecticismo en cuanto al enfoque de la investigación puede producir una comprensión más global y más detallada del fenómeno estudiado⁷. Así, pues, en función de cada objetivo específico, el diseño que será expuesto a continuación contiene elementos

⁶ P. ej., Smith & Heshusius (1986); Kamil y otros (1985).

⁷ P. ej., Reichardt & Cook (1979); Smith (1983); Firestone (1987); Atkinson, Delamont & Hammersley (1988); Brown (1973); Schulman (1981).

contiene elementos cualitativos, descriptivos, y quasi-experimentales (triangulación metodológica).

Lógicamente, predomina el elemento cualitativo, debido a la misma naturaleza de la investigación-acción. Ésta centra su atención en la comprensión de un fenómeno dentro del marco interactivo del entorno en el cual se produce dicho fenómeno: es importante también descubrir lo que significa ser un participante en el fenómeno estudiado. La naturaleza cíclica de la investigación-acción, con la progresiva introducción de modificaciones en el proceso de E-A, impide limitarse a contrastar los resultados finales de los procesos; no basta con saber qué sucede, es necesario descubrir cómo y/o por qué.

Ello implica un estudio longitudinal, con una recogida de datos mínimamente intrusa, con pocas premisas deductivas y variables predeterminadas, predominando la observación sobre la medición, y con mayor énfasis sobre los procesos de aprendizaje que los de enseñanza. En definitiva, se trata de un enfoque mayormente sintético/holístico con un objetivo heurístico.⁸ Los elementos descriptivos y quasi-experimentales (minoritarios) se aplicarán exclusivamente para la verificación de las intuiciones surgidas previamente de la prueba piloto.⁹

⁸ En el contexto de la enseñanza, este tipo de estudio aporta un beneficio secundario adicional: la mayor concienciación del docente y los discentes en cuanto a su actuación dentro del proceso de E-A.

⁹ v. apartado 4.4.

Este tipo de estudio requiere, para su fiabilidad y validez (sobre todo externa), una documentación extensa y detallada de los procedimientos de recogida de datos y su posterior análisis: de manera, incluso, que otro(s) investigador(es) pudiera(n) reproducir la misma experiencia si se estimara oportuno. A este mismo efecto es necesario una contextualización muy completa de la situación en que se llevó a cabo la experiencia, y de los participantes. Además, en el caso de los datos que proceden de una observación necesariamente subjetiva, se debe controlar esta subjetividad mediante la triangulación personal: las observaciones cualitativas se deben efectuar desde distintos ángulos (para poder después confrontar las distintas observaciones sobre un mismo fenómeno).

5.1.3 Diseño de la recogida de datos

La experiencia objeto de estudio es la realización de la unidad de EMC_p descrita en el siguiente apartado (5.2) en el centro de destino del docente/investigador. A partir de los datos recogidos en la experiencia se pretende conocer, en la medida de lo posible:

1. El contexto en el que tiene lugar la experiencia
2. La incidencia en los discentes de su participación en el proceso de EMC_p, concretamente en cuanto a:

- la posible creación o modificación de determinadas actitudes

- la posible modificación de determinadas capacidades
 - comunicativas
 - lingüístico-textuales
 - psicocognitivas
 - la adquisición de conocimientos no-lingüísticos
3. La incidencia en el docente de su participación en el proceso de EMC_p, sobre todo en cuanto a:
- beneficios que le aporta
 - inconvenientes que le representa
4. Las posibles modificaciones aconsejables para optimizar el rendimiento del modelo EMC_p.

5.1.3.1 El contexto

Para conocer el contexto, los datos proceden de:

- Historia del centro
- Historia de los discentes
- Historia del docente/investigador

5.1.3.2 Los discentes

Para conocer la incidencia sobre los discentes se obtienen una serie de datos objetivos, procedentes de:

- Análisis (aciertos y errores) del material producido por ellos
- Recuento de asistencia a clase
- Pruebas (inicial, intermedia, y final) de conocimiento del contenido (no-lingüístico)

- Pre y post-test de capacidades concretas (lingüísticas, textuales, comunicativas y psicocognitivas)

Asimismo, con la misma finalidad se obtienen directamente de los propios discentes una serie de datos subjetivos, mediante

- Encuesta¹⁰ dirigida a todos ellos
- Entrevistas (semi-estructuradas) de satisfacción personal

Posteriormente, se contrastan todos estos datos con los obtenidos al respecto mediante la observación triangulada¹¹.

5.1.3.3 El docente

Para conocer la incidencia sobre el docente, se obtienen datos objetivos en cuanto a:

- Recuento y relación de horas de dedicación a la realización de la unidad experimental de EMCp

Se contrastan estos datos con otros obtenidos relativos a horas de dedicación al proceso de E-A no experimental: y también con otros obtenidos al respecto mediante la observación triangulada.

5.1.3.4 La observación

¹⁰ La encuesta es semi-estructurada. Se responde mediante diferenciación semántica. Se refiere a la totalidad del proceso de E-A realizado, a través de bloques aspectuales de variables.

¹¹ v. p. 287.

La observación referida en 5.1.3.2 y 5.1.3.3 incluye un punto de vista externo además del interno, ya que participan observadores cualificados¹² ajenos al proceso. Se reduce la posible subjetividad al contar simultáneamente con más de un observador externo. Éstos utilizan diarios de clase para recoger sus observaciones: el docente/investigador recoge las suyas de igual manera. También se cuenta con otro observador: un alumno que había participado en la prueba piloto, conocedor pues de la modalidad experimentada (EMC_p). Su perspectiva se considera interesante, siendo la del discente, pero en esta ocasión ajeno al proceso. Posteriormente se contrastarán los datos obtenidos desde estas 3 perspectivas distintas, completando así la triangulación, sin la cual la observación perdería buena parte de su efectividad.

Este proceso de observación se lleva a cabo de forma abierto: es decir, no se trata de una observación estructurada, basada en unas determinadas premisas deductivas. Los observadores tomarán nota de cualquier aspecto del proceso de E-A que consideren de interés, en el mismo momento en que se produzca: de esta forma se incluye en el estudio la incidencia de variables contextuales que podrían explicar o complementar los datos referidos en 5.1.3.2 y 5.1.3.3. De ahí la importancia de esta observación para el estudio. El análisis posterior de los datos

¹² De la entonces subunidad de Ciencias de la Educación (Univ. Barcelona, Tarragona).

obtenidos en ella podría incluso revelar, de forma retrospectiva, variables que de lo contrario no se habrían tenido en cuenta.

5.2 La unidad didáctica experimentada

5.2.1 Bases previas para su diseño y elaboración

El diseño de la unidad didáctica (o "crédito", según la terminología de la Reforma) se basa en 3 directrices:

1. Los principios de la E-A de Ln Mediante Contenidos (EMC), expuestos en p. 52-129, y resumidos en p. 130-38, de esta tesis: y, más específicamente, del modelo de procesos EMC, concretado en p. 140-211, y resumido en p. 212-28.
2. Los principios del primer nivel de concreción del Diseño Curricular Base para la ESO del área de aprendizaje "Lengua Inglesa", del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1989). Todos los Objetivos Didácticos de esta unidad¹ coinciden con objetivos terminales expresados en dicho primer nivel de concreción; y, por lo tanto, la consecución de aquéllos contribuirá con toda seguridad a la de éstos. En la unidad se aplican, además, la práctica totalidad de las "Orientaciones didácticas para diseñar actividades de aprendizaje"², y de las "Orientaciones didácticas para diseñar actividades de evaluación"³. Ello se debe al notable grado de coincidencia y compatibilidad del modelo EMC_p (propuesto en esta tesis) con la E-A de Lengua

¹ V. apartado 5.2.3.

² Expresadas en p. 41-44 del documento citado.

³ Expresadas en p. 44 del documento citado.

Inglesa propuesta por las autoridades educativas para la nueva ESO.

3. Los Objetivos Generales de Etapa de la ESO expresados en el Diseño Curricular Base del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1989). La realización de esta unidad didáctica contribuirá a la consecución de dichos objetivos, en los siguientes aspectos:

Ideacional:

- construir sobre experiencias y conocimientos previos

Comunicativo:

- desarrollar la capacidad de entender y expresar ideas e información
- descubrir y desarrollar el propio potencial para la comunicación

Psicocognitivo:

- relacionar el lenguaje con el pensamiento
- desarrollar la capacidad de estructuración conceptual de ideas e información
- desarrollar el pensamiento crítico ante la información y las ideas
- desarrollar la capacidad creativa
- favorecer un mayor control del discente sobre su propio proceso de aprendizaje
- favorecer la participación activa del discente en el proceso organizativo y la toma de decisiones
- potenciar su utilización efectiva de recursos (materiales y humanos)
- desarrollar la capacidad de adquirir LE

Actitudinal:

- fomentar el respeto por las demás personas de cualquier condición física o cultural, y por sus derechos como seres humanos
- fomentar una actitud de participación activa de cada alumno en el proceso educativo
- aumentar la motivación en las actividades de E-A, mediante el estímulo intelectual de los procesos y materiales empleados, así como la satisfacción/realización personal al observar el propio rendimiento y progreso
- fomentar ciertas actitudes sociales en el alumno: contribución al trabajo colectivo (espíritu de colaboración, sentido de responsabilidad); respeto por (y reconocimiento de) los compañeros, sus opiniones, y su trabajo

Lingüístico-textual:

- desarrollar la competencia general de LE

5.2.2. Contenido

5.2.2.1 Hechos y conceptos

Explícitos:

- naturaleza y manifestaciones psicológicas y sociales de:
 - el racismo
 - el etnocentrismo
 - los prejuicios raciales
 - la discriminación racial

Implícitos:

- funciones, mecanismos retóricos, y formas lingüísticas típicas del lenguaje expositivo y argumentativo, oral y escrito, de la LE

5.2.2.2 Procedimientos

- La obtención y el procesamiento de información (como proceso básico en el aprendizaje de la LE)
- El descubrimiento y desarrollo de la propia capacidad comunicativa (descripción, narración, exposición, argumentación) en la LE
- El uso creativo de la LE (dinamización del lenguaje adquirido)

5.2.2.3 Valores, actitudes, y normas

- Actitud científica ante temas sociales
- Corresponsabilidad con el docente por conseguir los objetivos propuestos
- Interés por conseguir la máxima corrección en las producciones propias, tanto a nivel oral como escrito
- Aceptación de la responsabilidad de llevar a cabo las tareas encomendadas y entregar el resultado puntualmente,

con una presentación correcta

5.2.3 Objetivos didácticos

Al finalizar la unidad didáctica el alumno deberá
haber demostrado su capacidad de:

Descripción/narración

- construir párrafos siguiendo un orden lógico de exposición
- organizar las ideas y la información de manera que queden destacados los puntos principales, y reflejar esta organización de forma aceptable
- dominar y utilizar correctamente el habla indirecta (el lenguaje necesario para reproducir y sintetizar opiniones, relatos o discursos ajenos, así como escenas y acontecimientos del pasado)
- demostrar la habilidad de producir descripciones y relatos narrativos sencillos de forma creativa, expresando en ellos actitudes y sentimientos personales, destacando determinados aspectos ...

Obtención y procesamiento de la información

- manipular y comprender textos orales y escritos de manera comprensiva, extrayendo de ellos la información esencial o específica, y prescindiendo de los detalles superfluos
- manejar el vocabulario referido a un tema determinado
- deducir, al partir del contexto, el significado de palabras y expresiones que son desconocidas o ambiguas, en textos sencillos de la vida cotidiana, tanto orales como escritos
- interpretar un fragmento de información de los medios de comunicación, de libros de consulta, textos profesionales, ...
- demostrar la capacidad de tomar parte en un proyecto de grupo, en inglés, y de una forma organizada: llevando a cabo una investigación sencilla sobre un tema seleccionado; procesando la información recogida; deduciendo y presentando conclusiones
- explotar información disponible en inglés como medio para estudios y trabajos posteriores, tanto dentro como fuera de la clase

Dinamización del lenguaje adquirido

- ampliar la propia competencia comunicativa a través de todos los elementos lingüísticos adquiridos previamente (en la clase, de los medios de comunicación, canciones,

lecturas, ...), optimizando la producción, tanto oral como escrita; multiplicando la capacidad de reaccionar adecuadamente ante mensajes inesperados o imprevisibles; experimentando con la lengua, y siguiendo la propia creatividad

Asimismo, deberá mostrarse partícipe de las siguientes actitudes, valores, o normas:

Aceptación del inglés como medio de comunicación

- esforzarse en utilizar la lengua inglesa de una manera creativa
- llegar a ser un integrante plenamente activo de la clase, participando voluntariamente en las actividades de la misma; compartiendo la responsabilidad por las decisiones tomadas, referidas a la planificación y formas de proceder; y aceptando las normas y los acuerdos establecidos por el grupo
- adaptarse a un estilo de trabajo en el cual el aprendizaje del inglés supone compartir y colaborar con los compañeros; tomar parte activa en la planificación y en la responsabilidad del proceso de aprendizaje
- establecer relaciones con los demás a través de la lengua inglesa, tanto oral como escrita
- demostrar un comportamiento social correcto al utilizar la lengua inglesa para la comunicación

Apreciación del valor de aprender inglés como medio para incrementar la propia sensibilidad y perspectiva cultural

- apreciar el valor de un cierto grado de precisión y cuidado (lógico, descriptivo, lingüístico, ...), especialmente en el lenguaje escrito
- apreciar el valor del desarrollo lingüístico actual para los futuros estudios y trabajos
- demostrar una actitud de respeto hacia el trabajo y las opiniones de los compañeros, expresados en inglés

Desarrollo de un sentido de autonomía

- esforzarse en encontrar una forma personal de enfrentarse a situaciones y contextos desconocidos, y de experimentar con el inglés
- demostrar una actitud de valoración de la creatividad y la imaginación, y el interés por participar en actividades creativas en inglés
- impulsar capacidades intelectuales básicas, tales como el análisis, las opiniones, las hipótesis ..., y un cierto grado de independencia en las propias opiniones, como resultado de una perspectiva cultural más amplia, lograda mediante el contacto con la LE

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

5.2.4 Actividades de aprendizaje

El modelo de E-A de LE concretado y experimentado en esta tesis, EMC_p, se fundamenta ante todo, por una parte, en la E-A de LE mediante contenidos (generalmente) no-lingüísticos; y por otra parte, en el modelo curricular de procesos⁴. La naturaleza de las actividades de aprendizaje es determinada en gran parte por la primera característica citada. La segunda característica determina de manera especial el criterio de secuenciación de dichas actividades.

Esta unidad didáctica, concretamente, en su totalidad constituye un 'macroproceso' global, el cual a su vez consiste en tres procesos consecutivos e interdependientes:

1. La construcción de un esquema cognitivo común del contenido objeto de estudio. Los conocimientos sobre este contenido se adquieren de forma explícita, al mismo tiempo que se adquieren, implícitamente y de forma selectiva, elementos de la LE adecuados para expresar los conceptos implicados, su naturaleza, sus interrelaciones, etc.. Todo ello se consigue fundamentalmente mediante el procesamiento de textos de LE auténticos (no escritos ni adaptados para estudiantes de la lengua como Ln). Los textos han sido cuidadosamente seleccionados, y el discente es guiado y ayudado en su procesamiento, pero sin predeterminedar excesivamente su actuación (sobre todo lingüística). En

⁴ v. p. 164.

definitiva, en este proceso, el discente, individualmente y simultáneamente, construye un esquema cognitivo sobre el contenido objeto de estudio, adquiere elementos de la LE, y recibe un entrenamiento para el procesamiento de información e ideas en textos escritos y orales. Al finalizar las Actividades de aprendizaje 1 y 2, se favorece y se comprueba a la vez (Actividad 3a) la consecución adecuada de este triple objetivo. La finalidad de la Actividad 3b es reforzar este primer proceso, cuando se observa (por parte de todos los participantes) una consecución insuficiente del triple objetivo aquí expuesto. La consecución adecuada es importante para abordar con ciertas garantías el siguiente proceso, y será objeto de una evaluación sumativa y formativa antes de iniciar éste último.

2. Trabajo cooperativo de investigación/creación (realizado en equipo), que desembocará en una producción de textos de LE (con apoyos no-verbales) destinados a ampliar los conocimientos y la reflexión sobre el contenido objeto de estudio (Actividad 5). La realización positiva de este proceso depende en parte del éxito en el proceso anterior (1). Se trata de un proceso iniciado por el discente (propuesta, negociación, y ejecución del trabajo). La calidad del trabajo y el grado de participación individual serán objetos de evaluación sumativa; y una evaluación formativa (continua y final) tendrá por objetivo mejorar/perfeccionar el trabajo realizado. La Actividad 4 ofrece un entrenamiento previo cuya finalidad, al igual que la evaluación sumativa y formativa del primer proceso, es

favorecer un éxito mayor en esta Actividad 5.

3. Mejorar los resultados del proceso anterior de investigación/creación (a partir de la evaluación formativa final de éste), y convertirlo en un proceso comunicativo completo (semiestructurado), ya que todos los grupos de trabajo ampliarán los conocimientos (sobre el contenido objeto de estudio) de los demás compañeros (además de los propios) a través de la LE. La transferencia (mayormente oral) de información e ideas resultante será objeto de coevaluación, autoevaluación, y evaluación sumativa (subjetiva y también objetiva) por parte del docente. En este proceso comunicativo (Actividades 6 y 7), cada discente actuará una vez como emisor y tres veces como receptor de la comunicación.

En las siguientes páginas se muestran las Actividades de aprendizaje, incluyendo los materiales didácticos, procedimientos y objetivos de cada una.

ACTIVIDAD 1 (1 sesión)

Procedimientos

1. Se pide a los alumnos que elaboren (en grupos de 5-6) un esquema relacionando los puntos o aspectos que componen, a su juicio, el contenido objeto de estudio: "El Racismo", utilizando la LE o bien su L1.

Objetivos

Ideacionales:

- provocar un intercambio informativo entre los discentes al contrastar éstos sus conocimientos previos (del contenido

objeto de estudio)

Psicocognitivos:

- activar los esquemas cognitivos⁵ existentes para poder construir sobre ellos en las actividades posteriores

Actitudinales:

- la actividad impone, a la vez, una predicción respecto a los puntos que podrán ser estudiados en la unidad didáctica: el discente tendrá cierta curiosidad para ver si se acaban cumpliendo sus expectativas

Procedimentales:

- comprobar la base de conocimientos existente sobre el contenido objeto de estudio para poder enfocar mejor el proceso de E-A (evaluación inicial)
- obtener un punto de referencia para poder valorar a posteriori con mayor exactitud el grado de aprendizaje realizado al concluir el proceso (la unidad didáctica)

ACTIVIDAD 2 (5 sesiones)

Procedimientos

Ver páginas siguientes (se trata de una macrotarea estructurada en 5 Actividades)

Objetivos

Ideacionales:

- familiarizar al discente con una perspectiva científica (occidental) actual sobre el contenido objeto de estudio
- introducir los conceptos clave del esquema cognitivo (que formará la base para las tareas posteriores) y las interrelaciones entre los mismos

Comunicativos:

- diversos objetivos comunicativos (ver Actividades 2a-2e)

Psicocognitivos:

- procesamiento de discurso expositivo-argumentativo

Lingüístico-textuales:

- familiarizar al discente con algunos indicadores del

⁵ v. p. 74-5.

discurso ("discourse markers", etc.)⁶

- familiarizar al discente con textos auténticos (no producidos, en principio, para estudiantes de Ln)
- facilitar la adquisición, por parte del discente, de un lenguaje que le permita expresarse en las tareas posteriores

Procedimentales:

- variedad en las tareas
- limitar la duración de esta fase de la unidad didáctica
- en algunos casos, dejar que los discentes descubran los objetivos de la tarea (en otros casos, el profesor los explicitará antes de iniciarla)

ACTIVIDAD 2a (1 sesión)

Procedimientos

1. Se dicta el siguiente texto (pausando y repitiendo después de cada unidad sintagmática):

Racism is the theory or idea that there is a causal link between inherited physical traits and certain traits of personality, intellect, or culture; and, combined with it, the notion that some races are inherently superior to others. The term racism has no necessary relation to biological or anthropological definitions of race, a subdivision of a species. Racist ideas are often indiscriminately extended to apply to such nonbiological and non-racial groupings as religious sects, nations, linguistic groups, and ethnic or cultural groups. As one authority has noted: "Racism is quite different from a mere acceptance or scientific and objective study of the fact of race and the fact of the present inequality of human groups." (J. Comas, "Racial Myths"; in *The Race Question in Modern Science*, UNESCO, 1956, pp.52-3). "Racialism" is an older term, more or less synonymous with racism, the latter now being more common. Some recent writers have attempted a division in their meanings, applying "racism" to the theory or doctrine and "racialism" to the practice of discrimination and prejudice.

2. Los alumnos corrigen el texto reproducido por ellos.

3. Comentario oral del profesor a la clase, en forma de pregunta-respuesta, para potenciar la comprensión integral del texto.

Objetivos

Ideacionales:

- introducir el concepto inclusor de "racismo", mediante una definición operativa que incluye también los conceptos científicos de "etnocentrismo", "prejuicio", y "discriminación"

⁶ Thus, however, conversely, generally, although, nevertheless, whereas, that is, for instance, indeed, in fact,

Comunicativos:

- primer contacto con un texto auténtico (escrito exclusivamente para informar, en principio, a hablantes del inglés como L1) no adaptado
- iniciar un primer diálogo sencillo (pregunta-respuesta) en la L1 sobre el contenido objeto de estudio

Lingüístico-textuales:

- primer contacto con un texto expositivo sobre el contenido en cuestión
- primer contacto con algunas palabras "clave": aprendizaje de las mismas y de su pronunciación y ortografía

Psicocognitivos:

- monitorización de la propia actuación (al "autocorregir" el texto reproducido)

Procedimentales:

- proporcionar una entrada poco problemática al estudio del contenido

ACTIVIDAD 2b (1 sesión)

Procedimientos

1. Los alumnos responden por escrito a las siguientes preguntas sobre el texto reproducido y comentado en la Actividad anterior (2a), sin usar el mismo lenguaje empleado en él:

- What are the two most important principles of racism?
- Is "racism" applied exclusively to race?
- Some writers distinguish between "racism" and "racialism". Do you think this distinction is important? Why?

2. Los alumnos comentan oralmente las siguientes citas (escritas en la pizarra):

"No full-blooded Negro has ever been distinguished as a man of science, a poet or an artist; and the fundamental equality claimed for him by ignorant philanthropists is belied by the whole history of the race throughout the historic period." (*Encyclopaedia Britannica*, 1884)

Ghandi was once asked what he thought of Western civilization. "I think", he replied, "it would be a very good idea."

Objetivos

Comunicativos:

- utilizar la LE para una crítica razonada de opiniones ajenas

Ideacionales:

- recordar los conceptos fundamentales introducidos en la

sesión anterior

Procedimentales:

- comprobar la correcta comprensión del texto 2a

ACTIVIDAD 2c (1 sesión)

Procedimientos

1. Los alumnos leen el siguiente texto, cuya función es de explicar y dar ejemplos de lo expuesto en el anterior:

Race, in the sense relevant to racism, refers to a human group that defines itself or is defined by others as culturally different by virtue of innate and immutable physical characteristics. Thus, under racism a race is defined *socially* but on the basis of *physical* characteristics. Such physical characteristics have no inherent significance, but only significance as is socially attributed to them in a given society. If a group in a given society is defined in terms of its skin colour, its hair texture, its facial features, its body build, and so on, then it is a "race", in racist terms. Presumably, if a group were socially defined in terms of sharing a common language, a common set of religious beliefs, or some other cultural characteristic - *without* physical considerations- then it would be an "ethnic group". In the case of both race and ethnic group, the defining criterion is relative to a given society, and the same person or group may be differently defined in different societies. Thus a black North American may be a "Negro" in his own country but a "Yankee" in Mexico. The first label is racial, the second ethnic or cultural.

In practice, the distinction between a "race" and an "ethnic group" is not always clear-cut, and many groups are socially defined in terms of both physical and cultural criteria. Jews, for instance, have frequently been regarded as both a racial and a cultural group. In such equivocal cases, it is necessary to try to determine which criterion is paramount. In Nazi Germany, Jews were primarily regarded as a race, whereas in the Middle East they are more an ethnic group. In any case, the phenomena of prejudice and discrimination that are commonly linked with differences between human groups are not markedly different whether one deals with a race or with an ethnic group. The one essential distinction is that culturally based groups generally tend to be more open and flexible in composition than physically based ones. One can convert to another faith or learn another language, whereas what one can do to one's physical appearance is decidedly limited. It should be remembered, however, that ancestry can mark a person in racist terms even though he may outwardly have no distinguishing physical trait. "Aryans" in Nazi Germany, for instance, were summarily reclassified as "Jews" when search into their ancestry discovered a Jewish forebear, and "whites" in South Africa have been similarly reclassified as "coloureds" after investigation had revealed a non-European ancestor.

2. Responden por escrito a las siguientes preguntas, destinadas a guiar la lectura:

- Give this text a title.
- The first paragraph of this text explains a specific part of the previous text. Which part is it?
- The second part explains another different part of the previous text. Which one?
- Is the definition of "race" and "ethnic group" always objective? Why?
- What are the main differences between "race" and "ethnic group"?

Objetivos

Comunicativos:

- comprensión global de un texto expositivo (escrito)

Ideacionales:

- comprender e interrelacionar los conceptos de "raza" y "grupo étnico"

Psicocognitivos:

- procesamiento simultáneo de textos complementarios

ACTIVIDAD 2d (1 sesión)

Procedimientos

1. Los alumnos leen el siguiente texto:

Parallel to the problem of distinguishing between race and ethnic group is the problem of distinguishing between racism and ethnocentrism. Presumably, the distinction is that in ethnocentrism the alleged inferiority, disabilities, and negative traits of the outgroup are thought to be culturally determined (and only culturally determined), whereas in racism there is a belief that the disabilities are inborn. In practice, however, the cause of the alleged disability is not always made explicit, and it is not always easy to distinguish between racism and ethnocentrism. This is the case, for example, with anti-Semitism, which sometimes takes a cultural emphasis and sometimes a racial one. Ethnocentrism is in reality a much more widespread phenomenon than racism. Indeed, it may be said to be almost universal. Members of nearly all the world's cultures regard their own way to life as superior to that of even closely related neighbours. The exceptions to the universality of ethnocentrism are some of the societies, often small nonliterate ones, that have been conquered by more powerful ones and reduced to the status of a subject people. In some cases, after many years of oppression, some peoples have accepted their conqueror's derogatory views of themselves and flattering view of their masters. Under slavery, great numbers of American blacks, for instance, were psychologically conditioned to consider themselves inherently inferior. Unlike ethnocentrism, racism is far from universal. In fact, as a fully explicit theory of the biological causation of cultural behaviour, it is the exception rather than the rule. Ethnocentrism and racism are not mutually exclusive, of course: racist societies are almost invariably ethnocentric as well; people often feel superior to others on both racial and cultural grounds. Nevertheless, many highly ethnocentric societies are not racist.

2. A continuación, deben especificar a qué parte del texto se refieren las siguientes oraciones:

- A good example of this are the black slaves in America.
- But this does not always happen.
- Ethnocentrism is much more frequent than racism, because it is very easy for a culture to think it is better than another one.
- If you understand the difference between race and ethnic group, you may suppose that ethnocentrism is based only on cultural distinctions, while racism is based on physical ones.
- Members of a culture will only be convinced that it is inferior to another one after being dominated by its people for a long time.

- There is the possibility of being racist and ethnocentrist at the same time.
- Anti-semitism is a good example of this.
- But sometimes people don't explain exactly the motives of their prejudice and we can't know whether it is racist or ethnocentric.

3. Siguiendo el mismo orden del contenido del texto, escriben un párrafo que consiste en la encadenación de las oraciones "reordenadas".

4. A continuación, los alumnos deben juzgar la posible validez (lingüística e ideacional) del párrafo producido como resumen del texto, y realizar cualquier modificación en el resumen que estimen conveniente.

Objetivos

Ideacionales:

- delimitar y contrastar los conceptos de "racismo" y "etnocentrismo"
- comparar sus respectivas incidencias como fenómenos sociales

Comunicativos:

- potenciar la comprensión global de un texto expositivo (escrito)

Lingüístico-textuales:

- comparar dos formas distintas de expresar el mismo contenido ideacional (en el texto y en las oraciones)

Psicocognitivos:

- practicar una microdestreza lectora: "scanning"⁷
- ayudar al discente a realizar una síntesis de un texto expositivo

ACTIVIDAD 2e (1 sesión)

Procedimientos

1. Los alumnos escuchan una exposición oral⁸ sobre el tema de "El prejuicio y la discriminación racial" (cuya duración es de unos 7 minutos, y cuya transcripción se incluye a continuación). Después de cada audición (de un total de 3),

⁷ Buscar únicamente una determinada información dentro de un texto.

⁸ En este caso, en óptimas condiciones acústicas, en el laboratorio de idiomas del instituto.

explican (utilizando la LE) los puntos más importantes que han conseguido comprender. Esta información es apuntada por el profesor en la pizarra, de forma esquemática, incitando a la clase para interrelacionar los puntos del esquema: mediante esta interacción oral-escrita, se consigue representar un esquema del contenido de la exposición que han escuchado.

The term "racial discrimination" denotes all forms of differential behaviour based on race. The most notable form of racial discrimination is, of course, physical *segregation* by race; but there are many others, such as rules of *etiquette* defining forms of address between racial "superiors" and "inferiors", or choice of friends or spouses. *Racial endogamy* (that is, marrying within one's own racial group) is frequently required and almost always preferred in racially stratified societies. *Commensality* rules (rules determining with whom one may or may not eat) are also a very common manifestation of racial discrimination. The term racial discrimination, then, always refers to behaviour and indeed to social behaviour.

A second aspect of racism is *racial prejudice*. Prejudice is a psychological phenomenon; it is defined as an attitude, usually emotional, acquired without, or prior to, adequate evidence or experience. It can be favourable or unfavourable and can develop in a person through suggestion, belief, or emulation. Racial prejudice consists of negative attitudes directed in blanket fashion against socially defined races (not necessarily coincident with biologically defined races).

Although it is important to distinguish between the psychological and social aspects of racism -that is, between discrimination and prejudice- it is equally essential to understand that the two are inextricably related. Prejudice against a certain category of persons could not develop in the minds of individuals unless their society had already set groups apart and subjected some of them to discrimination. Conversely, it is difficult to conceive of a society in which a system of discrimination could exist in the absence of widespread prejudice among members of the discriminating group. Discrimination and prejudice are mutually reinforcing. Prejudice is a rationalization for discrimination, and discrimination often brings forth in the victims those behaviour patterns that seem to validate the prejudice. A white bigot, for example, can easily rationalize the existence of inferior schools for blacks if he believes that blacks are not capable of benefitting from equal schooling. The same bigot, when he compares the competence of graduates of the inferior black schools and white schools, will find confirmation for his belief that blacks are intellectually inferior.

If there were always a one-to-one relationship between discrimination and prejudice, the distinction would serve no useful purpose. However, this is not the case. There are wide differences in individual prejudice, tolerance, and open-mindedness within a given society. One finds relatively open-minded or unprejudiced persons who live in virulently racist societies, and pathological bigots who live in nonracist societies. It is in such cases that one can expect to find discrepancies between the level of prejudice and discrimination. The open-minded white person who lives in South Africa, for example, finds it practically impossible not to be racially discriminatory in his behaviour. The law compels him to be so; and even if he chooses to go to jail in protest, he will be sent to a superior white jail. The reciprocal is also true. The bigot who lives in a nonracist society will often hide his prejudice and refrain from open acts of discrimination. In both cases, the person conforms to social norms in his outward behaviour; that is, he behaves in a manner consistent with the behaviour of the majority but inconsistent with his own attitudes.

A number of studies have demonstrated, however, that such situations are transitory for most people because they are so difficult to live with. Open-minded persons tend to become prejudiced after moving to a racist environment, or at least to become more prejudiced than they would otherwise have been; conversely, prejudiced persons become more

tolerant in a nonracist society. These changes in attitudes can be quite rapid, taking no more than a few days or weeks, and changes in behaviour can be nearly instantaneous. Generally, however, there is an appreciable time lag between change in behaviour and change in attitudes, and it is this lag that makes the imperfect correspondence between discrimination and prejudice.

2. Se proporciona a cada alumno una transcripción completa de la exposición, cuya lectura complementa entonces la anterior comprensión oral.

3. El alumno produce una breve síntesis escrita de la exposición.

Objetivos

Ideacionales:

- delimitar y ejemplificar los conceptos de "prejuicio racial" y "discriminación racial", y argumentar la interrelación causal entre estos dos fenómenos sociales

Comunicativos:

- comprensión global de una exposición oral

Psicocognitivos:

- elaboración conjunta de una síntesis esquemática de la exposición oral (con ayuda del profesor)
- verificar la propia comprensión de la exposición oral mediante la posterior lectura de su transcripción
- elaboración individual de un breve texto resumiendo el contenido de la exposición oral

Procedimentales:

- paliar, en la medida de lo posible, la carencia de materiales orales

ACTIVIDAD 3 (2 sesiones)

Procedimientos

Ver páginas siguientes (se compone de dos actividades)

Objetivos

Ideacionales/Procedimentales:

- comprobar el esquema cognitivo interno ("schema") que han construido los discentes del contenido objeto de estudio ("El Racismo"), como resultado de la Actividad 2 (inmediatamente anterior a ésta), partiendo de los escasos

conocimientos previos demostrados en la Actividad 1
- completar cualquier laguna importante en dicho esquema

ACTIVIDAD 3a (1 sesión)

Procedimientos

1. Se facilita a los alumnos el siguiente inventario (desordenado) de conceptos, definiciones, condiciones, explicaciones y ejemplos, cuya comprensión y asimilación constituirían el objetivo primordial de la Actividad 2⁹:

- PREJUDICE
- ETHNOCENTRISM
- DISCRIMINATION
- RACISM
- (more open and flexible)
- (social aspect)
- (psychological aspect)
- can be favourable or unfavourable
- segregation
- some races superior to others
- ethnic groups
- racial/ethnocentric endogamy
- more common than racism
- (can be forced or voluntary)
- rules of etiquette
- innate, immutable physical characteristics determine social classification of personality, intellect, or culture
- can be hidden
- commensality rules
- emotional attitude
- genocide
- nonbiological, non-racial, non-genetic groupings
- exploitation
- Suggestion, belief or emulation leads to the dogmatic attribution of alleged inferiorities
- = racialism
- = theoretical ethnocentrism and racism

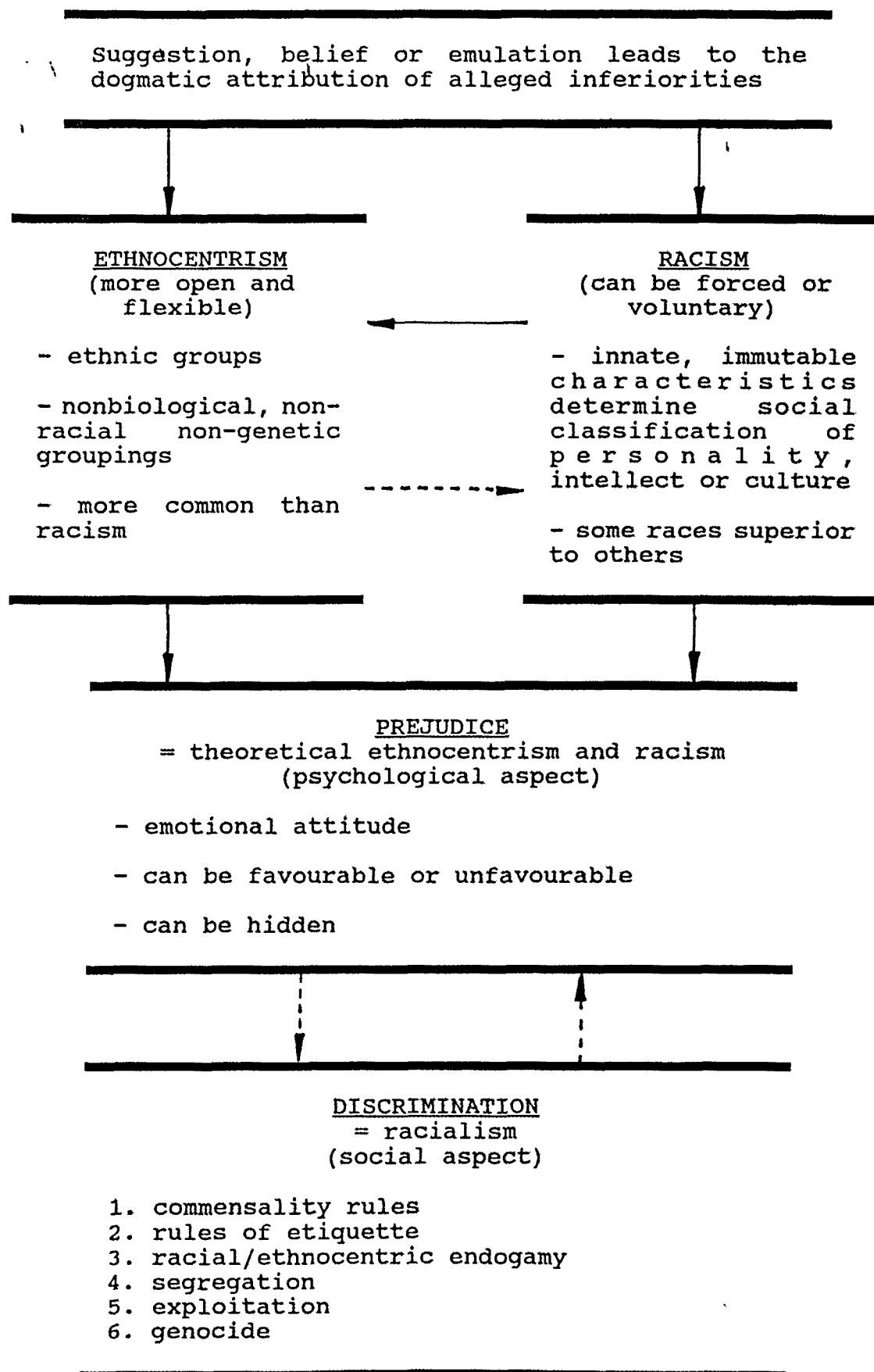
2. Utilizando todos los puntos de este inventario, los alumnos deben completar un diagrama de flujo que se les facilita en blanco, para representar de forma gráfica y esquemática las interrelaciones (sobre todo de causa-efecto) existentes entre dichos puntos. A continuación (p. 309), se muestra la solución correcta de esta tarea.

Objetivos

Ideacionales:

- completar el esquema cognitivo cuya aplicación será la

⁹ Inmediatamente anterior a ésta.



base común del grupo de clase para las tareas posteriores

Lingüístico-textuales:

- repaso del vocabulario clave utilizado en la construcción del esquema cognitivo en cuestión, a lo largo de la Actividad 2

Psicocognitivos:

- ayudar al discente a representar en forma gráfica un esquema cognitivo
- mostrar al discente cómo reforzar la construcción de un esquema cognitivo (sobre todo las interrelaciones conceptuales) mediante su representación gráfica

Procedimentales:

- diagnosticar el grado actual de construcción del esquema cognitivo en cuestión, por parte de cada discente
- autodiagnóstico del discente en cuanto al punto anterior (ya que su capacidad para completar la tarea dependerá del grado de construcción interna previa del esquema cognitivo)

ACTIVIDAD 3b

(1 sesión)

Procedimientos

1. Comentario oral del siguiente texto¹⁰ por parte de los alumnos, guiados y ayudados por el profesor:

Secondly, sociologists conventionally distinguish between 'racism', that is, the holding of inflexible beliefs about other groups which are physically different, and 'racialism', which is the systematic unequal treatment of other racial groups. In other words, racist beliefs support racialist policies and practices.

Thirdly, there are many similarities between the situation of those who are discriminated against because they are physically different, and those who are discriminated against because they have different cultures -different religions, different languages, different nationalities, different ways of living- even though they may be of the same physical stock. Thus Jews in the USSR or Catholics in Northern Ireland have much in common with Negroes in the USA. This wider field of 'ethnic' relations, based on cultural differences, is not the main concern here, but frequent parallels can be drawn, in studying the meaning of discrimination, the origin of prejudice, and ways of resolving inter-group conflict, between situations where physical differences are the basis of discrimination and those where cultural differences are uppermost.

We may conclude that we have a race relations situation when a group of people who are physically distinct:

1. Hold rigid beliefs about their social superiority to another group (prejudices).
2. Regularly behave towards them in a way which denies them equal access to such resources as jobs, houses, transport and social facilities (discrimination).

¹⁰ Extraído de Worsley, P. (ed.): *Problems of Modern Society: a sociological perspective*. Penguin Education, 1978:624.

3. Thereby maintain an unequal distribution of power in the society (stratification) (compare Rex's *Race Relations in Sociological Theory*, Weidenfeld & Nicolson, 1970).

Objetivos

Ideacionales:

- solucionar las dificultades evidenciadas en la actividad anterior (3a), en cuanto a definir, explicar e interrelacionar los conceptos científicos de "racismo", "etnocentrismo", "prejuicio" y "discriminación": a este efecto se presenta un texto que no requiere un análisis ideacional (a diferencia de los textos procesados en la Actividad 2)

Procedimentales:

- comprobar, según el desarrollo del comentario, la superación de dichas dificultades, antes de pasar a la aplicación del esquema cognitivo construido hasta este momento

Comunicativos:

- comprensión global de un texto auténtico expositivo
- promover una discusión oral sencilla, a través de la LE, sobre el contenido objeto de estudio

ACTIVIDAD 4 (3 sesiones)

Procedimientos

1. Los alumnos se auto-asignan en grupos de trabajo (5/6 por grupo), cada uno de los cuales opta por investigar una de las siguientes áreas temáticas del contenido objeto de estudio ("El racismo"):

- a) La lucha contra la discriminación racial
 - cómo se practica la discriminación
 - maneras de reducir las pasiones e injusticias raciales
 - perspectivas del futuro
 - el papel de la educación
 - el papel de la legislación
 - el papel de los medios de comunicación
- b) Estudio de una situación racial compleja: el Reino Unido
 - los problemas de identidad
- c) Las consecuencias (psicológicas y sociales) de la discriminación racial
 - sobre las víctimas
 - sobre el grupo dominante
 - sobre las relaciones raciales cotidianas
- d) Un caso muy conocido de etnocentrismo: los gitanos
 - el conflicto cultural
 - la imagen de los gitanos

- la realidad de los gitanos
 - e) Las causas del prejuicio y la discriminación racial
 - teorías populares engañosas al respecto
 - teorías psicológicas al respecto
 - las influencias económicas
 - los factores sociales y culturales
 - el papel de la religión
 - las influencias demográficas
 - f) Análisis histórico del racismo
 - no europeo (Oriente Medio, Asia Occidental, sociedades analfabetas)
 - en Europa
 - en las colonias europeas (españolas, portuguesas, francesas, holandesas, e inglesas)
2. Se proporciona, a este efecto, a cada grupo un dossier informativo (textos, recortes de prensa, gráficos, mapas, imágenes, puntos a debatir, etc.)¹¹, producido en principio para personas anglófonas. Cada grupo debe entregar, al finalizar su investigación, un resumen de la información procesada, acompañado de un comentario personal al respecto (todo ello expresado en la LE).¹² A continuación (p. 313-7), se incluye a título ilustrativo uno de los dossiers utilizados.

Objetivos

Ideacionales:

- investigar un aspecto concreto del fenómeno objeto de estudio

Comunicativos:

- comprensión global de materiales auténticos (no producidos, en principio, para estudiantes de Ln), verbales y no-verbales
- explicar y valorar una exposición escrita y gráfica

Psicocognitivos:

- procesamiento libre de información, distinguiendo entre conceptos científicos/espontáneos y ejemplos/anécdotas ilustrativos

Lingüístico-textuales:

- comprensión de lenguaje expositivo y argumentativo (no adaptado para estudiantes de Ln)
- producción de lenguaje expositivo y argumentativo para una tarea de naturaleza académica

¹¹ Los dossiers fueron producidos por el profesor, a partir de una previa recopilación de materiales.

¹² Se realiza un análisis pormenorizado de los resultados de esta tarea en p. 479-84.

DAWN SWOOP ON GIPSIES



- Officials stand by as a gipsy's caravan is hitched up

CITY Council officials launched a dawn swoop today to evict gipsy families who had set up home at Nottingham's Cattle Market. The move followed the granting of a court order after six gipsy caravans had parked at the site near Meadow Lane at the weekend.

1

Describe what is happening in this photograph.

When and where did the event take place?

Why is it happening?

Nottingham Evening Post,
29 January 1985.

Vocabulary

swoop	sudden attack
to evict	to force someone to leave his or her home
court order	official document signed by a magistrate that permits the police (or other officials) to act

2

These words were spoken by a member of the City Council of a large Midlands city. Why can the city not accept gipsies 'in the normal way'? What does he mean by 'the average citizen . . . does not feel . . . any obligation to provide for them.'

If they were people coming into the city with a view to settling down as ordinary citizens, we could accept them in the normal way. But I do not think that this type of person intends to settle anywhere. Generally he does not pay taxes, he does not conform to normal behaviour and he is often lawless. I am inclined to side with the average citizen who does not feel that he should encourage people in this way of life, or that he is under any obligation to provide for them.

3

Who were these words spoken by? What can you deduce about the life and attitudes of this person from the quotation?

We travelled all that day. It was twelve at night when we pulled into Staines. We were all very tired and very hungry. I went across to a house where there was a light and asked for some water. But the lady there said: 'I'm not giving you water this time of night. And I'll see you're not here long'.
It was not a pleasant night. The new-born baby was sick, and we none of us got much sleep. I was up early in the morning trying to get some water for the chavvies, and I was walking up the lane to buy some food and a big black car with two lady gavvers in it passed me. And a sergeant and a policeman. So I didn't know whether to go back or to go on. But I knew the chavvies were hungry, so I decided to go on and get some grub. But I had hardly got to the shop when Madeleine, my eldest, came running up behind me and she was shouting: 'Daddy, Daddy, the gavvers jav chored de chavvies!' That is, 'The police have stolen the children.'

Jeremy Sandford, *Gypsies*, Secker and Warburg, 1973.

Gipsies: Image and Reality



Gipsies (or 'gypsies', both spellings are possible) began to arrive in Europe from the fourteenth century onwards. The name is derived from 'Egyptian', Europeans of the time having little idea of where they had come from. In fact the gipsy nation originated in India, and a number of the words in Romany, the gipsy language, correspond to words in Hindustani. *

The term 'gipsy' has long been an emotive one. As a people, they have at times been openly persecuted. Henry VIII (1491–1547) made it a capital offence just to be a gipsy and many were hanged, and they were later gassed by Hitler. At almost all times the gipsies have been feared or at least mistrusted.

Discussion

What, would you say, was the popular image of gipsies? How, in particular, have they often been portrayed in literature or in films? What special powers have people often believed gipsies possess?

There are currently about 80,000 gipsies in Britain, half of them still living a nomadic life in caravans on the road, the other half settled in permanent housing. These quotations are all from gipsies. Read them and find the Romany words, on the left in this list, that belong with the translations on the right:

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. Chal | a non-gipsy |
| 2. rockered | b road |
| 3. Gorjie | c person |
| 4. drom | d hedgehog |
| 5. hotchi | e spoke |

1

We like to keep the Romany blood in the Romany tribe. We don't like mixed blood. I myself am a true Romany *Chal*, me father and mother were amongst the kings and queens of the Romanies, I *rockered* the Romany language fluently, I abide by the Gypsy laws and traditions, I live up to them . . .

Prince Petulengro

2 When I was a kid myself, me brother died on the road and me mother died on the road and I've seen me father die on a bomb site. They died on the side of the road in wagons. Me brother died at twenty-four from consumption, from damp and cold; me sister died of consumption at eighteen years of age, me mother at forty-five. It's all from the same thing: dampness, wetness, rain, mud, pushing vehicles about, see what I mean . . . ?

Tom Lee

3 If a *Gorjie* girl were to marry a Gypsy boy, the first food she'd have to learn to cook is a jogray – that's a Gypsy stew. The next thing she would have to learn is how to cook when you're on the *drom*; she'd have to learn to be able to cook a *hotchi*.

Jimmy Penfold

4 If a *Gorjie* boy wants to go out with a Gypsy girl and he wants a bit of sex before marriage, he can't. He can't have it. If the family got to know about it and he tried to back out of the marriage, they'd kill him.

Jimmy Penfold

5 I live a lot decenter than some of these housewives. I go around some of these houses – oh Christ – they ain't fit for a dog to live in. I'll admit some of us goes around dirty looking, but our bodies is always clean. We're free from any vermin or anything like that.

Jim Riley

Jeremy Sandford, *Gypsies*,
 Secker and Warburg, 1973.

Vocabulary

to live up to	to reach an accepted standard
kid	(colloquial) child
bomb site	ground where buildings have been destroyed by bombs
consumption	tuberculosis
vermin	(here) insects such as fleas

Language

In addition to the Romany words used by the speakers above ('hotchi', 'drom', etc.) there are a number of examples of colloquial English used by many native speakers of the language in everyday situations. Give the standard English equivalents of these words in italics.

- a *me* father and mother (quotation 1)
- b *decenter* (quotation 5)
- c they *ain't* fit for a dog (quotation 5)
- d *some of us goes* (quotation 5)
- e our bodies *is* always clean (quotation 5)

Local Council plans permanent site for gipsies

Plans for a permanent gipsy site have been put forward by the town council at a meeting today. The site

One of the obvious solutions to the 'gipsy problem' is for councils to provide permanent sites with facilities such as water and electricity, and with access to schools; indeed, this idea has been discussed in Britain for many years. Imagine that you are members of a town council that has to draw up detailed plans for a permanent gipsy site.

1. Where, in your town, would you position the site?
2. What opposition would you expect from local residents to the idea? What practical ways can you suggest to overcome their opposition?
3. How would you justify to the tax-payers of your town the money that would have to be spent on the project?
4. How easily would you expect gipsies to accept the idea of a permanent site themselves? Why might they find it hard to accept? How would you try to 'sell the idea' to them?

Actitudinales:

- descubrir y comprobar la propia capacidad de realizar una investigación (a pequeña escala) mediante la LE
- llegar a considerar la LE como vehículo normal para acceder a posibles fuentes adicionales de información
- potenciar la autoestima al poder completar a través de la LE un tipo de tarea académica que típicamente se ha venido realizando a través de la L1

Procedimentales:

- aplicación (mediante la LE) de conocimientos adquiridos previamente (también mediante la LE)
- evaluación formativa posterior (en forma de comentarios cualitativos) al devolver las producciones ya calificadas

ACTIVIDAD 5¹³ (10 sesiones)

Se trata de una macro tarea de producción creativa (del tipo "Project Work")¹⁴, basada en la aplicación del esquema cognitivo construido en las Actividades 1-4 y/o en una investigación complementaria sobre algún aspecto concreto del contenido ("El Racismo"). Se estructura en 3 fases: a) iniciativas (propuestas), b) negociación, y c) producción.

Procedimientos

1. Se pide a los alumnos que se constituyan en grupos de trabajo, dentro de los cuales se formularán y debatirán posibles propuestas de trabajo, negociando entonces la elección de una de las propuestas. A continuación, a partir de la propuesta elegida, se concretará un proyecto de trabajo (incluyendo una planificación del proceso a seguir), que será presentado al profesor para su aprobación, al finalizar la segunda sesión de clase asignada (o antes, a ser posible).

2. El profesor aprueba el proyecto (si parece razonable y factible), o bien sugiere modificaciones, o bien requiere la presentación de un proyecto alternativo.

3. Una vez aprobado su proyecto, los grupos de trabajo proceden a ejecutarlo.

4. Durante esta fase de ejecución, la actuación del profesor se limita a ayudar y asesorar a los grupos de trabajo; en

¹³ Se realiza un análisis detallado de los resultados de esta Actividad en p. 484-9.

¹⁴ v. p. 32.

ocasiones, a partir de su seguimiento del trabajo que se va realizando, y en otras ocasiones al resolver las consultas que efectúen los grupos.

5. El proceso de esta macrotarea se rige por algunas condiciones, explicitadas por el profesor al iniciarlo (es decir, antes del punto 1 arriba indicado):

- El trabajo de cada grupo deberá tener como resultado una producción escrita informativa/expositiva, expresada íntegramente a través de la LE, destinada a completar/ampliar los conocimientos de los demás compañeros de clase sobre el contenido objeto de estudio.
- Todos los integrantes de cada grupo deberán participar en su producción, y sobre todo en la posterior comunicación de la misma a los demás compañeros de clase.
- Se asigna un plazo de tiempo lectivo para completar el proceso de esta macrotarea en su totalidad: 10 sesiones de clase.
- El profesor especifica detalladamente el sistema que será aplicado para evaluar el trabajo realizado¹⁵ en esta macrotarea y también la siguiente (Actividad 6, que se basará en la producción resultante de esta Actividad 5). Un aspecto importante es que no se valorará la normatividad lingüística per se de la producción: en su lugar, se valorará la efectividad comunicativa (utilizar la LE de manera que lo expresado resulte comprensible para aquellos que lo escuchen o lean).

Objetivos

Ideacionales:

- aplicar y/o ampliar los conocimientos adquiridos previamente (Actividades 1-4) sobre el contenido objeto de estudio

Comunicativos:

- potenciar la comprensión global de textos auténticos de LE (en aquellos casos en los que no se utilicen fuentes de L1)

Lingüístico-textuales:

- utilización libre y creativa de la LE (basada en un modelo lingüístico o no, según se utilicen fuentes de LE o de L1)

Psicocognitivos:

- desarrollar la capacidad de procesar información (ya sea expresada preferentemente en la LE, o bien en la L1), mediante un proceso de investigación, selección de información y reelaboración de la misma
- integrar en esta tarea otras destrezas y habilidades (no

¹⁵ v. p. 239, 327-8.

exclusivamente lingüísticas)¹⁶, sobre todo las de planificación de procesos

Actitudinales:

- potenciar la autoestima del discente al descubrir éste su capacidad de producir material informativo/expositivo íntegramente a través de la LE
- hacer que el discente asuma la responsabilidad (social y académica) de una parte de la formación de sus compañeros
- fomentar las actitudes que implica el hecho de trabajar en equipo
- aumentar la motivación del discente, al provocar su curiosidad por conocer la producción de otros compañeros y su deseo de poderles mostrar una buena producción propia

Procedimentales:

- generar materiales, producidos por los discentes, que podrán ser utilizados en el futuro con otros grupos de clase
- aumentar la motivación y el interés del docente (ya que observará una actuación mucho más polifacética de sus discentes, y también porque la producción de éstos podrá ampliar sus propios conocimientos del contenido objeto de estudio)

ACTIVIDAD 6¹⁷ (5 sesiones)

Procedimientos

1. Se realiza una evaluación formativa sobre la producción entregada por los grupos de trabajo al finalizar la actividad anterior (Actividad 5).
2. A continuación, se pide a estos grupos que perfeccionen/completan su producción según lo expuesto en dicha evaluación formativa (punto 1).
3. Basándose en su producción perfeccionada/completada, deberán preparar una exposición oral dirigida a los demás compañeros de clase. Esta preparación se efectuará de acuerdo con las siguientes condiciones:
 - la exposición se realizará íntegramente a través de la LE
 - deberán participar todos los integrantes de cada grupo
 - siempre que sea posible, se acompañará la exposición de cualquier apoyo verbal o no-verbal que facilite su comprensión por parte de los demás compañeros

¹⁶ p. ej., de informática, de representación dramática, etc. -V. p. 484-9.

¹⁷ Se analizan detalladamente los resultados de esta Actividad y la siguiente (7) en p. 489-92.

- cada exposición se acompañará además de un instrumento que sirva a los oyentes para poder comprobar por sí mismos (en un tiempo breve) su propia comprensión al concluir la misma
- en todos los casos, el grupo preparará una síntesis escrita del contenido de su exposición para distribuirla a posteriori a todos los oyentes
- se recuerda a los integrantes de cada grupo que sus oyentes deberán realizar posteriormente una prueba de evaluación escrita sobre el contenido de las exposiciones (es decir, las ajenas, no las propias), prueba que representará un 25% de su calificación global final en la unidad didáctica
- se les recuerda asimismo que no se tendrá en cuenta al evaluar las exposiciones orales el grado de normatividad del lenguaje empleado en ellas per se, sino la eficacia comunicativa al utilizar dicho lenguaje (incluye el aspecto de pronunciación)

Objetivos

Ideacionales:

- compartir los conocimientos, adquiridos en el proceso de investigación y/o creación efectuado por cada grupo de trabajo, sobre el contenido objeto de estudio ("information transfer")

Comunicativos:

- promover el desarrollo de estrategias comunicativas (verbales y no-verbales), sobre todo en el plano oral

Lingüístico-textuales:

- aprender a combinar el lenguaje expositivo oral con el escrito

Psicocognitivos:

- desarrollar la capacidad de seleccionar y estructurar una información de forma que facilite al máximo su posterior procesamiento
- hacer reflexionar al discente sobre maneras de evaluar la comprensión global de un texto oral y escrito de LE (y en consecuencia sobre la propia naturaleza de dicha comprensión)
- desarrollar la capacidad de sintetizar un texto informativo/expositivo (oral y escrito) relativamente extenso
- desarrollar la capacidad de planificación de los discentes

Procedimentales:

- realizar una evaluación formativa sobre la producción presentada anteriormente
- conseguir que el discente aplique la información recibida en dicha evaluación

Actitudinales:

- responsabilizar al discente de la adquisición de conocimientos de sus propios compañeros
- desarrollar la capacidad de negociación del discente

ACTIVIDAD 7¹⁸ (4 sesiones)

Procedimientos

1. En cada sesión, un grupo de trabajo presenta oralmente su producción (ya definitiva) a los demás compañeros; y expone el contenido de la misma, utilizando soportes no-verbales (gráficos, mapas, etc.) para potenciar la comprensión global de los oyentes.
2. Al finalizar la exposición, el grupo de ponentes facilita a los demás compañeros una breve prueba (diseñada por ellos) que servirá a éstos para valorar su propia comprensión de lo expuesto.
3. Tras realizar esta prueba, se comentan y razonan las soluciones correctas de la misma.
4. El grupo de ponentes entrega a los demás compañeros una síntesis escrita del contenido de la exposición ya concluida.

Objetivos

Ideacionales:

- ampliar los conocimientos sobre el contenido objeto de estudio como resultado de la investigación y creación de los compañeros integrados en los demás grupos de trabajo (no ya el propio, como era el caso en las Actividades 5 y 6)

Comunicativos:

- comprensión global de un texto (mayormente oral), por parte de los oyentes, cuyos resultados se deberán demostrar en una prueba de evaluación posterior¹⁹
- utilización de estrategias comunicativas (incluyendo las no-verbales) al realizar las exposiciones

Psicocognitivos:

- desarrollar estrategias de coevaluación (v. punto 2 de

¹⁸ Presenciada y comentada por observadoras externas cualificadas (v. sus Diarios de Clase, p. 713-4).

¹⁹ v. p. 330-3.

"Procedimientos")

- procesamiento del texto de elaboración propia para producir una síntesis del mismo (cuya calidad será importante para los demás compañeros a fin de optimizar su rendimiento en la prueba de evaluación posterior)²⁰

Actitudinales:

- aumentar la confianza en la utilización de la LE, al realizar por primera vez una comunicación académica de cierta entidad a través de esta lengua
- responsabilizar al discente de una parte de la formación de sus compañeros, y también de una parte del rendimiento académico de éstos en la asignatura
- fomentar el interés y respeto por el trabajo de los compañeros

Lingüístico-textuales:

- centrar la atención del discente en aspectos del lenguaje oral (en este caso, expositivo)

Procedimentales:

- hacer que el trabajo de investigación/creación realizado en la macrotarea (Actividad 5) sea, a la vez, un proceso de comunicación auténtico y completo, al proporcionar unos destinatarios ("receptores") motivados (los compañeros oyentes de las exposiciones)

5.2.5 Actividades de evaluación

5.2.5.1 Características generales

En el transcurso de la unidad didáctica se producen actividades de evaluación inicial²¹, formativa²², y

²⁰ V. nota 19.

²¹ V. Actividad de aprendizaje 1.

²² V. Actividad de aprendizaje 4, Actividad 5 -"Procedimientos", punto 4-; y Actividad 6.

sumativa²³. Además se implica a todos los participantes en el proceso de evaluación (y no sólo el docente), ya que se producen actividades de autoevaluación²⁴, y también de coevaluación²⁵. Todas estas actividades de evaluación tienen la función de conocer el grado de acierto conseguido en la realización de determinados procesos; acierto que a su vez siempre es conveniente para poder abordar los procesos posteriores. En muchas ocasiones, la actividad de evaluación no solamente sirve para valorar este acierto, sino a la vez para facilitar su propia consecución. Otra característica generalizada en toda la unidad didáctica es la información detallada a los discentes, y por adelantado, de todos los procedimientos evaluativos previstos.

5.2.5.2 Evaluación sumativa

En este apartado se explica el sistema utilizado para asignar la calificación global final que se reflejará en el expediente académico del discente.

La característica principal de este sistema es que se parte de la base de atribuir igual importancia (50% + 50%) a dos aspectos fundamentales del proceso de E-A.

²³ V. Actividades de aprendizaje 3a y 3b, y el siguiente apartado (5.2.5.2).

²⁴ V. Actividades de aprendizaje 1, 2a, 2b, 2e, y 3a.

²⁵ V. Actividades de aprendizaje 1 y 7.

Por un lado, se observa la proporción de aciertos y errores/omisiones en la realización de determinadas actividades de aprendizaje. Se trata, pues, de observar la demostración de una capacidad, conformada por la aplicación de las destrezas, habilidades, estrategias, y procesos cognitivos que requiera la propia realización de la tarea en cuestión. Esta realización tiene lugar en una situación de aprendizaje cooperativo, por lo que no se puede determinar en la observación el grado de participación individual (de cada discente). Es decir, el docente puede valorar el grado de éxito obtenido al realizar la actividad, pero forzosamente lo tendrá que atribuir indistintamente a todos los discentes que integran cada grupo de trabajo.

En definitiva, pues, en este caso determinadas Actividades de aprendizaje (4, 5, 6 y 7) cumplen a la vez la función de Actividades de evaluación. Este hecho es característico de los modelos curriculares de procesos²⁶, y también del Diseño Curricular Base para la ESO del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1989).

Por otro lado, se valora la adquisición de conocimientos sobre el contenido objeto de estudio. Este aspecto de la evaluación complementa el anterior en varios sentidos. Si aquél es característico de los modelos curriculares de procesos y de la E-A de LE propuesta por las

²⁶ V. p. 164, y apartado 3.7.3.

autoridades para la Reforma Educativa, éste lo es de la EMC_p: puesto que su objetivo primordial (al menos explícito) es precisamente adquirir conocimientos sobre el contenido objeto de estudio²⁷. Si en aquél se valora la propia realización de las actividades o tareas, en ésta se valora un resultado que produce (en el discente) su realización : es decir, al final se valoran los procesos (implícitos) y el producto (explícito) por igual.

Y si en aquél se valora el trabajo en grupo, en ésta se valora el aprendizaje del individuo; puesto que el discente realiza las correspondientes Actividades de evaluación "en condiciones de examen", sin la ayuda de los compañeros ni del profesor (y sin conocer de antemano la forma que tomarán los ejercicios que las constituyen). En este sentido, se resuelve en parte la incógnita del grado de participación individual en las actividades de aprendizaje; pues una mayor participación producirá sin duda un mayor aprendizaje de los contenidos.

Así, pues, para el primer aspecto aquí expuesto se determina que la realización (en clase) de las Actividades de aprendizaje 4, 5, 6 y 7²⁸ será valorada y representará el 50% de la calificación global final. Esta valoración es

²⁷ v. apartado 3.7.3.

²⁸ Cuyos procedimientos y objetivos se exponen en p. 311-24. Las Actividades 5, 6, y 7 constituyen un proceso de investigación/creación y publicación de la misma. La función primordial de la Actividad 4 es preparar a los discentes para dicho proceso.

holística y se basa en la proporción de aciertos y errores/omisiones observables. En el caso de las Actividades 4 y 5, se comunica a los discentes la información obtenida en esta evaluación sumativa (realizando así una evaluación formativa complementaria, cuyos efectos podrán mejorar la realización de las Actividades 6 y 7²⁹). Se atribuye el siguiente valor proporcional/relativo a cada una de estas cuatro Actividades en función de su grado de dificultad, la importancia de sus objetivos (dentro del proceso global de la unidad didáctica), y el tiempo asignado a ella: Actividad 4 = 5%; Actividad 5 = 20%; Actividades 6 y 7 = 25%.³⁰

El segundo aspecto (aprendizaje individual demostrable) determinará el restante 50% de la calificación global final. Para valorar la cantidad de conocimientos adquiridos, se diseñan dos Actividades específicas de evaluación³¹, a las que se atribuye un valor proporcional/relativo idéntico (25% + 25%). La primera se realiza después de completar las Actividades de aprendizaje 1-5³²: la segunda, al finalizar la unidad didáctica.

Esta primera Actividad (específicamente) de evaluación valora, por un lado, la construcción interna del esquema

²⁹ Fenómeno muy típico en los modelos curriculares de procesos.

³⁰ Se expone un análisis detallado de esta evaluación y sus resultados en p. 479-92.

³¹ Cuyos procedimientos y resultados obtenidos se exponen y analizan detalladamente en p. 442-5.

³² v. p. 299-321.

cognitivo sobre el contenido objeto de estudio, como resultado del proceso (de procesamiento de textos auténticos de LE) realizado en las Actividades de aprendizaje 1-3³³. Por otro lado, en su 2ª sección, se valora también la cantidad y la calidad de los conocimientos adquiridos como resultado de la macrotarea de investigación y/o producción creativa realizada dentro del (propio) grupo de trabajo. Se atribuye igual importancia relativa/proporcional a ambos aspectos: si bien se ha dedicado algo más de tiempo lectivo (10 versus 8 sesiones) al segundo, el grado de dificultad del primero se considera algo mayor. En ambos casos, y en consonancia absoluta con la naturaleza de EMC_p, se advierte al discente que no se valorará per se el grado de normatividad en su utilización de la LE: el único criterio en este sentido no será lingüístico, sino comunicativo (que se entienda o no aquello que el discente expresa: si se puede entender, es válido; y si no, no lo es).

Para valorar el primer aspecto mencionado, se contabilizan los aciertos del discente al responder a las siguientes preguntas:

- 1) Give a definition of racism including its two main conditions.
- 2) Is racialism the same as racism? Explain.
- 3) What is an ethnic group?
- 4) Is the relationship between race and ethnic group always clear-cut? Give an example.
- 5) What is the one essential distinction between culturally based groups and physically based ones?
- 6) Which is more common, ethnocentrism or racism? Why?
- 7) Are ethnocentric people always racists? Are racists always ethnocentric too?
- 8) Name six forms of racial discrimination.
- 9) How (in what ways) can racial prejudice develop in a person?
- 10) What is the (causal) relationship between discrimination and

³³ v. p. 299-312.

prejudice?

Es evidente que, para realizar este ejercicio con un alto grado de acierto, el discente sobre todo deberá haber procesado correctamente los textos de la Actividad de aprendizaje 2 (las Actividades 1 y 3 servían para reforzar este mismo proceso). La valoración del docente es muy objetiva en este caso.

Para valorar el segundo aspecto, se pide del discente la producción de un texto de LE (mínimo 225 palabras) sobre uno de estos temas (obligándole implícitamente a escribir sobre el tema de su propio grupo, ya que en este momento todavía no conoce el trabajo de los demás grupos):

- Apartheid
- N. Mandela's role in South Africa
- Gypsies and society
- People's attitudes to racism
- Narrate a scene from "Cry Freedom" (not in dialogue form) and make a personal commentary on it

La valoración de este ejercicio es subjetiva y holística, pero centrando la atención en la cantidad y la calidad de los conocimientos respecto al tema. Tiene la función adicional de matizar el grado de participación individual en un proceso (Actividad de aprendizaje 5) realizado en situación de aprendizaje cooperativo.

La segunda Actividad (específicamente) de evaluación valora los conocimientos adquiridos por el discente como resultado de la investigación y/o producción creativa de los demás grupos de trabajo (no ya del suyo propio, como en la primera Actividad de evaluación). Esta adquisición dependerá

en parte del esfuerzo comunicativo de sus compañeros en las Actividades de aprendizaje 6 y 7, y en parte de su propio esfuerzo al procesar el contenido de las presentaciones audiovisuales. Si este proceso comunicativo se ha realizado con acierto por ambas partes (responsabilidad mutua), el discente habrá construido un esquema cognitivo de los contenidos expuestos por los demás grupos.

La valoración del ejercicio se centrará en aquellos conceptos que forman la base de dichos esquemas cognitivos. El discente deberá expresarlos de forma comprensible (criterio comunicativo, y no lingüístico, al igual que en la primera Actividad de evaluación), e interrelacionarlos correctamente. A este efecto, el docente se confecciona un listado de estos conceptos clave, y al leer cada ejercicio calcula el porcentaje de ellos correctamente expuesto (a fin de que la valoración sea más objetiva y uniforme):

Comentario global de la encuesta sobre nuestro racismo/etnocentrismo

Conclusiones del grupo "productor":

- la mayoría de los encuestados no son racistas ni etnocentristas
- entre la minoría de estudiantes racistas probablemente habían bromistas, ya que sus edades son muy avanzadas (más de 70 años)
- hay menos hembras racistas/etnocentristas que varones
- entre los varones, hay más etnocentrismo que racismo

Conclusiones del grupo de clase ("oyentes"):

- están de acuerdo en cuanto a los bromistas
- opinan que es negativo que los encuestados hayan sido exclusivamente de raza blanca
- se alegran de que los racistas/etnocentristas sean un grupo tan minoritario
- critican las preguntas de la encuesta, opinando que son "relativas", pero no especifican por qué

Los gitanos

- sus orígenes
- su penetración en Europa
- la persecución histórica de esta etnia
- el carácter híbrido de este grupo social (que no puede constituir, por lo tanto, un grupo racial; se trata, pues, de un grupo étnico)
- su identidad cultural
- la estructura de la cultura gitana

- sus creencias religiosas
- la formación de ghettos
- la discriminación como causa de su delincuencia
- la falsa imagen ("quinqui") de los gitanos
- su rechazo de la cultura occidental

El apartheid en Sudáfrica

- Nelson Mandela, líder indiscutible del C.N.A.
- la reivindicación más importante del C.N.A.: el sufragio universal (estado unitario)
- la formación universitaria de N. Mandela
- dos triunfos importantes: la abolición de la ley de salvoconductos y la carta de libertades
- encarcelamiento de N. Mandela en 1960 como resultado de su activismo
- Oliver Tambo: presidente del C.N.A. (exiliado en Zambia)
- Desmond Tutu: arzobispo anglicano y premio Nobel de la Paz
- Boesak: fundador del ultrasegregacionista F.D.U.
- Mangos Mutu: primer ministro de extracción zulú
- las diferencias sociales en Sudáfrica
- la riqueza de Sudáfrica (minerales), la mayor del continente, y su estructura política (república parlamentaria)
- la influencia decisiva del boicot económico internacional
- el levantamiento del boicot por parte del Reino Unido, en respuesta a la legalización del C.N.A. y la prometida liberación de Mandela
- el concierto de J. Clegg y las declaraciones inconformistas de Mandela

El video de "Grita Libertad"

La novela:

- se trata de una narración que no es ficticia
- se narra las peripecias de Donald Woods, un activista anti-apartheid de raza blanca
- se narra la persecución y muerte de Steve Biko, líder negro anti-apartheid, y amigo de Donald Woods
- se narra los problemas con la policía del periódico antiracista "The Daily Dispatch" (dirigido por Woods)

El video:

- en la primera escena, se comenta un importante proceso jurídico y los problemas de la criada Evelyn con su pase de salvoconducto
- en la segunda escena, Biko visita a Woods en su casa y le informa de la situación actual
- en la tercera escena, Woods comenta la muerte de Mapetla y se lamenta de no poder publicar sus comentarios
- en la cuarta escena, presenciaremos un juicio sobre los malos tratos recibidos por una periodista de raza negra
- en la quinta escena, presenciaremos el interrogatorio de una testigo, Tenjy, y la injusta sentencia absolutoria sobre los funcionarios de la cárcel
- en la sexta y última escena, Woods recibe la noticia de las graves agresiones físicas que han producido la hospitalización de Biko y su muerte

Para realizar esta segunda (y última) Actividad (específicamente) de evaluación, se utiliza el siguiente formato:

Responder a 2 preguntas que NO se refieran al propio trabajo (realizado por tu grupo), con referencia únicamente al contenido de los temas presentados en clase (y no a las presentaciones en sí, ni las incidencias de las mismas):

- Survey Global Commentary and your opinion about it.
- Narrate the class video "Cry Freedom".
- Apartheid in South Africa.
- The presentation about Gypsies and your personal opinion about it.

Así, pues, el estímulo consiste en una pregunta completamente abierta. El discente dispone de la máxima libertad al realizar el ejercicio, pero recae sobre él la responsabilidad de seleccionar, proporcionar y estructurar toda la información.

5.2.5.3 Recuperaciones

Aunque se suman las calificaciones obtenidas en las Actividades específicas de evaluación descritas en el apartado 5.2.5.2, se establece la siguiente norma: el discente deberá realizar cada una de ellas con un porcentaje mínimo de aciertos del 40%. Si en alguna de ellas no lo consigue, debe repetirla hasta obtener dicho porcentaje mínimo. Para ello se diseñan nuevas Actividades de evaluación equivalentes, y se realizan generalmente en las convocatorias oficiales (Suficiencia, Septiembre, ...). A continuación, se reproducen estas Actividades de recuperación:

Recuperación de la primera Actividad (específica) de evaluación³⁴

Agrupar estos conceptos y definiciones según la relación que haya entre ellos, para luego convertir estas agrupaciones en oraciones completas (ahora están en forma de "apuntes", sin sujeto, verbo, etc.):

PREJUDICE
ETHNOCENTRISM
DISCRIMINATION
RACISM

³⁴ v. p. 328-9.

- (more open and flexible)
- can be favourable or unfavourable
- (social aspect)
- (psychological aspect)
- segregation
- some races superior to others
- ethnic groups
- racial/ethnocentric endogamy
- more common than racism
- (can be forced or voluntary)
- rules of etiquette
- innate, immutable physical characteristics determine social classification of personality, intellect or culture
- can be hidden
- commensality rules
- emotional attitude
- genocide
- nonbiological, non-racial, non-genetic groupings
- exploitation
- suggestion, belief or emulation leads to the dogmatic attribution of alleged inferiorities
- = racialism
- = theoretical ethnocentrism and racism

Pruebas de Suficiencia

Responde únicamente a la(s) sección(es) que te corresponda(n).

2a. Evaluación. Responder (en inglés) a estas preguntas, con oraciones completas:

- 1) Give a definition of racism including its two main conditions.
- 2) Is racialism the same as racism? Explain.
- 3) What is an ethnic group?
- 4) Is the relationship between race and ethnic group always clear-cut? Give an example.
- 5) What is the one essential distinction between culturally based groups and physically based ones?
- 6) Which is more common, ethnocentrism or racism? Why?
- 7) Are ethnocentric people always racists? Are racists always ethnocentric too?
- 8) Define racial discrimination.
- 9) Name six forms of racial discrimination.
- 10) Define racial prejudice.
- 11) Is racial prejudice always unfavourable?
- 12) How (in what ways) can racial prejudice develop in a person?
- 13) What is the (causal) relationship between discrimination and prejudice?
- 14) Are prejudiced people always discriminatory? Explain.

3a. Evaluación. Responder en inglés (con oraciones completas) a todas las preguntas que no se refieran al trabajo de tu grupo:

1. What can you say about the Gypsy race? (3 marks)
 2. Describe the Gypsy culture. (5)
-
1. What was the opinion of our class about the Survey and its results? (5)
 2. What was the main (most important) objective of the Survey? (1)
 3. Comment on the age graphics. (2)
-
1. Briefly (in one or two sentences) describe the main (most important) events of each scene in the class video "Cry Freedom". (6)
 2. What difficulties did the group have in making the video? (2)

1. Name N. Mandela's most important vindications in the fight against apartheid. (3)
2. How many years was he in prison? (1)
3. What is Mandela's opinion about his liberation? Why has it not occurred until 1990? (2)
4. Apart from this liberation, what has been the most important recent achievement in the fight against apartheid? (1)
5. How were these things achieved? (1)

Convocatoria de septiembre

Responde únicamente a la(s) sección(es) que te corresponda(n).

2a. Evaluación. *Exponer en inglés el tema "Racism", explicando todos los conceptos fundamentales de cada aspecto de este tema:*

3a. Evaluación. *Redactar en inglés un informe, lo más completo posible, sobre dos de los siguientes trabajos de clase (excluyendo el propio trabajo), sin incluir una opinión personal sobre éstos:*

Apartheid

"Cry Freedom"

Gypsies

5.3 Datos significativos obtenidos

A partir de la totalidad de los datos obtenidos según las bases expuestas en los apartados 5.1.2-5.1.3.2 (y tras su procesamiento y/o análisis), se incluyen en este apartado únicamente aquellos que el investigador considera significativos (al menos potencialmente) para los objetivos de este estudio empírico¹. Serán interpretados en el siguiente apartado (5.4), generando así las conclusiones, implicaciones, y recomendaciones finales del estudio (apartado 5.5). Con la finalidad de facilitar la lectura de esta tesis, se sitúa en el Anexo del apartado 5 la documentación de los instrumentos y procedimientos para la recogida de datos, los datos obtenidos (en su totalidad)², y su procesamiento y/o análisis.

HISTORIA DEL CENTRO

- Las características definitorias del centro son las expresadas en p. 408-10. De todas formas, de esa información se desprende que se trata del típico centro pequeño (550 alumnos) de barrio periférico, con escasa dotación de material educativo, y cuyos alumnos proceden de familias mayormente de la clase obrera/media-baja y un nivel cultural bajo/medio-bajo, generalmente inmigrantes poco integrados culturalmente (también en el sentido lingüístico, por lo que no se puede hablar de una situación de bilingüismo -esto afectará el aprendizaje de LE³-). Académicamente, cabe

¹ V. apartados 5.1.2 y 5.1.3.

² Incluyendo muestras de la producción de los discentes (en determinadas Actividades de aprendizaje, y de evaluación).

³ V. p. 143.

destacar el bajo rendimiento, la asistencia relativamente baja a clase y a exámenes, y el alto índice de fracaso escolar (incluso comparado con el ya existente a nivel estatal). A nivel curricular, destaca la clara preocupación por la formación humana (aparte de la académica) y por el tema de las desigualdades sociales.

- "La educación debe tender hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto a los derechos humanos del hombre y de la mujer y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales [...]"⁴

- "Otros principios que se deberán tener en cuenta para la organización y programación del centro serán:

- Desarrollar todas las capacidades y actitudes necesarias para poder vivir en una sociedad en el marco de los principios democráticos de convivencia.

- Fomentar la adquisición de técnicas de trabajo individual y en equipo, y despertar el espíritu de solidaridad capaz de ayudar a los compañeros en dificultades académicas o de otro tipo."⁵

HISTORIA DE LOS DISCENTES

(RENDIMIENTO ACADEMICO)

1. Tamaño del grupo: normal

2. Rendimiento académico general en 1º, 2º y 3º de BUP

- grupo normal, y estable/constante en cuanto a su R.A. a lo largo del BUP

- se detecta una clara polarización dentro del grupo, muy típica de este periodo (3º de BUP)

- % de repetidores: normal

- asignaturas pendientes de cursos anteriores al iniciar el curso: medio-alto, pero asignaturas no aprobadas al finalizar 3º: normal (probablemente se tuvieron que esforzar algo más en 3º)

- % que no superaron el curso: normal

3. Rendimiento académico en la asignatura de inglés a lo largo del BUP

⁴ Decreto 87/1986 (3 de abril), Artículo 26.2; citado en el Proyecto Educativo del centro.

⁵ Fragmento citado del Proyecto Educativo del centro vigente en el momento de este estudio empírico.

- situación de normalidad en cuanto a problemas con la asignatura
- 3 de los 5 que suspendieron la asignatura en el estudio empírico lo hacían por primera vez
- en el estudio empírico, un 51% de los alumnos mejoran su calificación de inglés respecto a las demás asignaturas (comparando con años anteriores)
- calificación media de la asignatura de inglés en 1º, 2º, y 3º: situación completamente normal/típica (las diferencias no son grandes)

(HABITOS SOCIO-CULTURALES)

- Se observa la típica dedicación de tiempo libre del adolescente "medio", con una presencia muy escasa de actividades de tipo cultural.

(SITUACION DE APRENDIZAJE)

- Los mayores problemas [en sus estudios en general, sin referirse a asignaturas concretas] se les presentan en la comprensión de las lecturas, en el vocabulario, la ortografía y al expresarse en público.
- [en sus estudios en general, sin referirse a asignaturas concretas] Predominan las explicaciones del profesor, consideran que la enseñanza es teórica y monótona. ... Su valoración es negativa respecto a las evaluaciones; ellos preferirían ser evaluados mediante la realización de trabajos prácticos diarios, en contra de los exámenes o pruebas objetivas.

HISTORIA DEL PROFESOR/INVESTIGADOR

- La lectura del CV del profesor/investigador revela un proceso de formación y preparación, como docente de LE e investigador (tanto a nivel general como para esta investigación en particular), que no son representativos del profesor de LE de Enseñanza Secundaria. Éste no suele tener experiencia docente en procesos de EMC, ni se dedica a adquirir un conocimiento teórico profundo de este tipo de proceso de E-A (en muchos casos, ni siquiera es consciente de su existencia). Sin duda todo ello se debe tener en cuenta a la hora de valorar el diseño y el desarrollo de la unidad didáctica de EMC_p: ya que se puede decir que fueron realizados por un "experto" (al menos en términos relativos) en la modalidad. Habrá que contar con este factor a la hora de pensar en la posibilidad de generalizar esta modalidad de E-A de LE en la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- En este mismo sentido, cabe destacar la notable predisposición de este docente para realizar una investigación-acción sobre la EMC_p, a raíz de las actitudes

observadas en él (p. 246)⁶ ya 2 años antes de iniciarla. En efecto, todas las actitudes, tanto cognitivas (opiniones) como conativas (acciones) halladas en este profesor se transfieren directamente (y sin modificación alguna) a dicha experiencia.

- La didáctica practicada por este mismo profesor anteriormente al estudio empírico (siguiendo una línea convencional en el sector) es evaluada (p. 252-4, 287-9, 295-7, 303-5)⁷ como claramente positiva, sobre todo en los aspectos de: motivación, interés, y participación de los alumnos; claridad de objetivos y de exposición; consecución de objetivos; planificiación; proceso; y evaluación. Así, pues, la acción de EMC, no responde a un deseo de solucionar una situación problemática o carencial; puesto que la E-A anterior era claramente satisfactoria para el docente, los discentes, el centro, y las autoridades educativas.

- En esta didáctica anterior ya era muy habitual (p. 254)⁸ el trabajo en grupos reducidos. Dicha modalidad pedagógica no se puede considerar, pues, como elemento novedoso dentro del estudio empírico.

- Se hace constar también que las relaciones positivas, la amistad, y el clima de buen entendimiento entre este profesor y sus alumnos, señalados en los diarios de clase de las observadoras durante la experiencia de EMC, (v. p. 710), siempre habían estado presentes en la E-A anterior a dicha experiencia (p. 233, 311, 314, 315)⁹.

PRUEBAS DE CONTENIDOS

- Se aprecia una clara y sustanciosa adquisición de conocimientos sobre el contenido ("El racismo") entre la

⁶ Estos datos proceden de la investigación interdisciplinaria (psicolingüística, lingüística aplicada, pedagogía): "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios". Realizada durante el curso 1987-88 por profesores de la (entonces) Universitat de Barcelona: Dra. F. Rodríguez, Dr. V. Ferreres, Dr. B. Jiménez, Dña M. Recasens, Dn C. Scott-Tennent. Director: Dr. A.P. González. Presentada en 1988 en el I.C.E. de la Universitat de Barcelona (Tarragona). Los datos fueron recogidos en el I.B. Camp Clar 2 años antes de este estudio empírico. Sólo se incluyen aquí aquellos datos considerados todavía válidos para 1989-90, y que aporten información significativa para el análisis de dicho estudio. Los números de página citados se refieren al documento original. Se incluyen copias de dichas páginas con los demás datos recogidos durante la experiencia (v. Anexo, p. 420-40).

⁷ V. nota 5.

⁸ V. nota 5.

⁹ V. nota 5.

prueba inicial y la intermedia; y más aún al llegar a la prueba final. Curiosamente, en dicha adquisición el porcentaje demostrado de aciertos y errores/omisiones es muy similar al que se produce (en este mismo entorno de E-A) cuando los contenidos objetos de estudio son exclusivamente lingüístico-textuales (es decir, cuando se estudia la LE en lugar de estudiar contenidos no-lingüísticos a través de ella).

- La evidencia de escasa competencia ortográfica en muestras aisladas de la propia L1 condiciona las expectativas para el aprendizaje de cualquier Ln, indistintamente de la modalidad de E-A.

- La proporción de aciertos y errores/omisiones en la prueba intermedia confirma las intuiciones y observaciones anteriores del docente/investigador, surgidas durante las actividades de aprendizaje y reflejadas en los diarios de clase: en las tareas que requerían una abstracción de la estructura conceptual de la información, los discentes demostraban escasez de habilidad y también de interés. Sin embargo, se apreciaba una mejora en este aspecto entre la realización de la prueba intermedia y de la prueba final.

- Al estudiar los discentes utilizando textos producidos por sus compañeros, adquieren algunas formas anti-normativas de la LE originadas por éstos. Para eliminar este problema, habría que corregir/editar dichos textos antes de presentarlos a otros discentes como fuentes de información a procesar.

LA PRODUCCION DE LOS DISCENTES

1. Motivación

En general, la relación tiempo/trabajo es aceptable; y el esfuerzo invertido demuestra un claro interés por realizar bien las tareas, así como claros deseos respecto al éxito de los proyectos propuestos por los propios discentes. En muchas ocasiones, éstos van más allá de lo requerido por el docente¹⁰.

Paradójicamente, se observa en los datos numerosas ocasiones en las que el esfuerzo del discente es nulo en cuanto a determinados aspectos del proceso de E-A, los

¹⁰ Queda reflejado en muchos detalles, como p. ej. la gran cantidad de tiempo invertido fuera del horario lectivo, la extraordinaria presentación de ciertos trabajos, la participación voluntaria y desinteresada de un alumno de otra clase, etc..

cuales eran percibidos como importantes por el docente.¹¹ Y, lo que es más; las acciones correctivas del docente destinadas a aumentar el esfuerzo en esas ocasiones a menudo no tenían efecto alguno sobre el proceso en marcha.¹²

Así, pues, se apreciaba una canalización selectiva por parte del discente en cuanto al esfuerzo realizado por él. Cuanto más flexible es un proceso de E-A, más oportunidades encuentra el discente para desarrollar su propio proceso personalizado dentro del marco del proceso global realizado. En el proceso experimentado, las manifestaciones positivas de esta personalización superaban a las negativas.

Por otra parte, existen dudas respecto a la participación de cada individuo según sus posibilidades en las fases de producción en grupo. Con toda seguridad, el excesivo tamaño de los grupos contribuyó a este fenómeno.

2. Aspecto lingüístico-textual

En general, no resultó excesivamente problemática la comprensión de textos destinados a lectores oyentes cuya L1 es la inglesa.

La presencia, en la producción de los discentes, de las típicas deficiencias del interlenguaje que corresponden a este momento del aprendizaje de la LE, no se debe interpretar negativamente en un proceso de EMC_p.¹³

3. Aspecto psicocognitivo

El proceso de EMC_p realizado permite diagnosticar, de forma generalizada, una escasa capacidad: i) de detección de conceptos clave; y sobre todo, ii) de síntesis (dos capacidades fundamentales para el procesamiento de información). También es escasa la capacidad de crítica (aportar ideas propias)¹⁴. Todo ello probablemente es debido a la naturaleza del aprendizaje realizado anteriormente¹⁵. De la misma manera, las técnicas del uso del diccionario son

¹¹ P. ej., el input teórico previo sólo fue aplicado de forma directa y generalizada en una de las cinco producciones en la "macrotarea creativa" ("project work"); en varios casos no se utilizó el input de LE proporcionado por el profesor, etc..

¹² En los datos obtenidos se observan comentarios del investigador como: "(haciendo caso omiso de la evaluación formativa -"feedback"-sobre la producción en sí)"; "a pesar de las peticiones del docente al respecto"; "a pesar de la ayuda del docente".

¹³ V. apartado 3.6.1.

¹⁴ P.ej.: "no se llega a conclusiones, ni se proponen soluciones a la problemática estudiada".

¹⁵ V. p. 138.

deficientes porque han realizado anteriormente un entrenamiento muy escaso en esta habilidad.

Por otra parte, un discente manifiesta espontáneamente (en un texto que formaba parte de la producción presentada) haber perdido la timidez de expresarse en inglés ante los compañeros.

4. Aspectos del proceso

El proceso de E-A experimentado demuestra su flexibilidad al haber conseguido aumentar los conocimientos y desarrollar las capacidades de un estudiante superdotado al mismo tiempo que podían participar los menos capaces de la clase. En cambio, en las modalidades de E-A de LE orientadas al aprendizaje de un repertorio cerrado (ya sea lingüístico o comunicativo), se aburren aquellos que creen dominar previamente el repertorio propuesto y también los menos capaces (cuya escasez de conocimientos previos les impide asimilar los nuevos conocimientos siguiendo la secuencia y el ritmo establecidos).

Por otro lado, se detectan ciertos aspectos procedimentales a mejorar: por ejemplo, limitar el número de integrantes en los grupos de trabajo (a 5 como máximo, y mejor aún a 4); prohibir el uso de guiones en las presentaciones orales (permitiendo, en su lugar, que el conferenciante se apoye como mucho en un esquema); etc..

DESARROLLO DE CAPACIDADES CONCRETAS

- Competencia general de LE:

Se producen mejoras significativas¹⁶ e idénticas en el grupo experimental y en el de control.

- Procesamiento de textos escritos:

Grupo experimental: la mejor comprensión global del texto tras el tratamiento experimental no puede considerarse significativa.

Grupo de control: es significativa la peor comprensión global del texto.

Pero si se tiene en cuenta la velocidad de procesamiento (T_2 /puntuación respecto a T_1 /puntuación), se produce una mejora significativa en ambos casos.

Así, pues, el grupo experimental mejora la comprensión (aunque no en un grado significativo) y además aumenta la velocidad de procesamiento (es decir, realiza un procesamiento más eficiente¹⁷): mientras que en el grupo de

¹⁶ Es decir, no debidas al azar (según los resultados del tratamiento estadístico de los datos cuantitativos obtenidos).

¹⁷ Eficiente = se resuelve antes, mejor, y con menos coste.

control aumenta la velocidad de procesamiento a expensas de una peor comprensión global del texto.¹⁸

- Producción escrita:

No se puede afirmar que la mejora observada se deba al tratamiento experimental.

Quizás se deba en parte al hecho de haber tomado una sola muestra en cada ocasión.¹⁹

- Procesamiento oral:

Hay una mejora significativa tras el tratamiento experimental en cuanto a captar los conceptos inclusores y científicos del texto oral, pero no así los espontáneos. La mejora es significativa también en cuanto al conjunto (sobre todo si se atribuye menor valor a los conceptos espontáneos).

OBSERVACION (DIARIOS DE CLASE)

Las iniciales M.V. y A.F. corresponden a los observadores cualificados externos. Las iniciales C.S. corresponden al profesor/investigador.

1. El contexto de la experiencia

"Se nota que hay una relación o lazo de amistad entre ambas partes [alumnos y profesor]." (M.V./A.F., 30-01-90)

"Observo que el aspecto del Apartheid atrae a más de un grupo. Explican que lo trataron en la asignatura de ética y lo encontraron interesante." (C.S., 16-01-90)

"Ya me han comentado varios alumnos de esta clase que les ha impresionado mucho la película "Grita Libertad"..." (C.S., 22-02-90)

2. Actitudes, valores, y normas del discente

Las sugerencias espontáneas indican un nivel positivo de participación. (C.S., 22-01-90)

"Hay dos tipos de alumnos: aquellos que realmente están motivados por el inglés y por el profesor, y aquellos que van a esta clase porque es más cómoda, diferente y divertida que otras asignaturas que tienen." (A.F./M.V., 23-01-90)

¹⁸ Es posible que, por motivos desconocidos, hayan realizado el post-test apresuradamente y/o con poco interés.

¹⁹ Quizás se deba en parte al hecho de haber tomado una sola muestra por discente en cada ocasión. Además, el tiempo transcurrido entre el pre-test y el post-test es muy corto, al tratarse de una capacidad cuyo desarrollo es notoriamente lento (se produce de forma gradual).

"(...) se ve el interés de los alumnos (...) empiezan a traer artículos de prensa a clase. Incluso los alumnos más alocados/exaltados van contestando a todas y cada una de las preguntas (esto me extraña)." (A.F., 23-01-90)

"Nos ha impresionado, también, ver en este grupo a gente, que en un principio considerábamos con poco interés por la asignatura, con mucho interés en el momento de hacer y exponer el trabajo." (A.F./M.V., 15-05-90)

"(...) la pronunciación seguía siendo muy floja, excepto dos personas que lo hacían muy bien y que curiosamente pertenecían a los más 'movidos' de la clase." (M.V., 15-05-90)

"El grupo desea que no comente su idea con los demás compañeros (la intención es de darles una 'grata sorpresa')." (C.S., 22-02-90)

En el ecuador del proceso, se ofrece a los discentes la posibilidad de interrumpirlo definitivamente; pero éstos, de forma casi unánime, manifiestan que desean completarlo. (C.S., 17-04-90)

3. Capacidades psicocognitivas del discente

"(...) la faceta más floja del estudiante de bachillerato es la de abstraer la estructura conceptual de un texto (...) Sé que esto sucede en todas las asignaturas, y lo considero un handicap importante para futuros universitarios." (C.S., 23-01-90)

"Una vez más, lo que más les ha costado y menos atención ha recibido es la abstracción de los conceptos presentes en un texto expositivo. No perciben la importancia de esta habilidad." (C.S., 30-01-90)

"Los alumnos jugaban con el inglés; o sea, repetían cantando lo que el profesor les dictaba." (M.V./A.F., 30-01-90)

"[Al comentar con los discentes los resultados de la primera prueba de evaluación²⁰ -evaluación formativa-] ... están contentos de la capacidad que han demostrado (y de las calificaciones obtenidas) ... pero no se interesan por sus aciertos y errores ..." (C.S., 17-04-90)

4. Conocimientos del contenido (no-lingüístico)

Son los alumnos quienes (desestimando las propuestas del profesor) elijen el contenido (no-lingüístico) de la unidad didáctica experimental (y éste es adecuado según los criterios del profesor/investigador). (C.S., dic. 89)

²⁰ V. p. 329-30.

"Quiero señalar, mientras lo tengo presente, que durante todo el trimestre, varios alumnos han ido aportando (de forma espontánea) recortes de prensa, comentando programas y películas que han visto sobre el tema del racismo, etc. etc.. En este sentido, relacionaban nuestro trabajo con temas de actualidad o experiencias culturales propias." (C.S., 22-03-90)

5. Efecto del proceso realizado sobre el docente

La valoración global inmediata del profesor sobre el proceso ya concluido es claramente positiva. (C.S., 05-06-90)

6. Evidencia de aspectos metodológicos característicos de la EMC_p

"Combina la exposición de los temas no comprendidos en inglés y castellano ..." (A.F., 23-01-90)

"Cuando los chicos le hacen preguntas de vocabulario, él va introduciendo, indirecta y disimuladamente²¹, conceptos básicos de gramática." (A.F., 30-01-90)

"Cuando el profesor puede introducir 'disimuladamente' un poco de gramática, lo hace; aunque no parece muy partidario de ello. Prefiere, quizás, que los alumnos descubran esas reglas gramaticales por sí mismos." (A.F., 22-01-90)

"Reparte a los alumnos folios para la autocorrección, mediante los cuales detectan y rectifican sus propios errores." (A.F., 22-01-90)

"Se muestra receptivo ante las dudas y admite sugerencias de los alumnos y las escribe en la pizarra (...) Cuando hay una palabra difícil, intenta explicarla mediante otros ejemplos de usos de la palabra, dando pie a la deducción de la misma." (M.V., 22-01-90)

"El profesor simplemente hace de ayudante: les da información, 'vela' para que funcionen los grupos, resuelve dudas, (...), pero dejando mucha libertad (...)" (M.V., 26-02-90)

"Supo estar (el profesor) en un segundo término, en el sentido de que dejó llevar la clase al grupo que hacía la exposición; únicamente tuvo un papel más activo en el momento de las preguntas." (M.V., 14-05-90)

[Participación del discente en la toma de decisiones sobre los procesos de E-A a realizar] "(...) elaboran (en inglés) un esquema global del tema, indicando al mismo tiempo en

²¹ El investigador atribuye la presencia de este adjetivo (con connotaciones negativas) al desconocimiento de los observadores externos respecto al tratamiento holístico de la LE en la EMC_p.

cuál de los aspectos que enumeran preferirían trabajar." (C.S., 16-01-90)

"En cada uno de los distintos aspectos que se trabaja, los alumnos conocen qué objetivos se deben cubrir; es decir, saben lo que se espera de ellos (...) explico a los alumnos la finalidad [de la actividad a realizar]." (C.S., 24-01-90)

"(...) al no seguir un libro de texto, es difícil programar sobre la marcha." (C.S., 8/15-02-90)

"Se muestran indiferentes ante los [posibles contenidos temáticos] que propongo yo (¡después de haberlo pensado yo tanto!), pero proponen uno que parece agradar a la mayoría: "El Racismo". Estoy satisfecho porque me parece que este contenido se prestará a lo que pienso hacer, y que podré encontrar y/o producir materiales adecuados. Está en la línea de lo que pedían los alumnos del grupo experimental del curso anterior²² (a posteriori); es decir, "temas más actuales"." (C.S., dic. 89)

7. Aspectos metodológicos a mejorar en el futuro

"(...) todos salvo uno se apoyan mucho en un guión (y uno lo dicta prácticamente). F. recita casi sin mirar su guión (quizás esto debería ser obligatorio en el futuro)." (C.S., 22-05-90)

"En este grupo ['Los Gitanos'] me sorprende la elevada calidad de la pronunciación, que ellos luego atribuyen a que escuchan mucha música anglófona y se interesan por las letras de las canciones (...) [me doy cuenta de que] se hace poco trabajo oral en clase." (C.S., 22-05-90)

"(...) cabe destacar la dificultad que tengo para determinar la participación individual." (C.S., 19-02-91)

"(...) en algunos casos es muy evidente la desigual participación dentro de los grupos" (C.S., 03-05-90)

"Observo una participación desigual a nivel de clase y también dentro de cada grupo." (C.S., 12-02-90)

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DISCENTES

1. Datos personales

- Se trata de un grupo bastante típico del centro en el aspecto social y socio-económico (contrastando los datos

²² O sea, en la prueba piloto (v. apartado 4.4).

obtenidos a partir del Proyecto Educativo del centro²³ y de la investigación "la lectura interactiva como metodología ..."²⁴).

- En cuanto a los estudios de inglés realizados fuera del BUP, la situación es claramente negativa, ya que no se cumplen las previsiones oficiales mínimas, y también dado el carácter muy heterogéneo del grupo en este sentido.

2. Aspectos del contenido

- Suscita un grado de interés normal (57%) o más de lo normal (39%).

- Se consideran adecuados el nivel de dificultad, el grado de profundización en el tema, y las tareas.

- La mayoría afirma haber adquirido nuevos conocimientos, algunos (50%) o muchos (29%).

- Sólo proponen un tema de mayor interés: la educación sexual.

3. Aspectos comunicativos y lingüístico-textuales

- Hay una clara dicotomía de opiniones sobre la idoneidad de las tareas. Consideran que éstas inciden positivamente en su capacidad de interacción en inglés, pero negativamente en su fluidez oral. (Estas relaciones han sido halladas en el análisis de χ^2).

- En cuanto a destrezas y habilidades concretas: un 89% afirma haber mejorado su capacidad general de interacción a través de la lengua inglesa, bastante (43%) o mucho (46%). Un 86% perciben bastante/mucho desarrollo en su capacidad de comprensión lectora. Hay una dicotomía de opiniones respecto a la velocidad de lectura y la intuición de la lengua inglesa (saber "adivinar" palabras o expresiones desconocidas anteriormente). Alrededor del 60% opinan que el desarrollo ha sido más bien escaso en su capacidad auditiva, fluidez y precisión al escribir, fluidez oral, y sobre todo en su precisión oral (71%).

- Sólo un 32% reclaman un input metalingüístico sistemático ("teoría y ejercicios de gramática") como apoyo al proceso.

4. Aspectos psicocognitivos

- 2/3 del grupo consideran que han desarrollado su capacidad de obtener y procesar información.

²³ V. Anexo, p. 408-10.

²⁴ V. nota 5.

- 2/3 del grupo manifiestan un alto grado de aplicación de conocimientos previos y estrategias personales de aprendizaje.

- Un 82% perciben un claro desarrollo de su capacidad creativa.

5. Motivación

- El 57% creen haber trabajado bastante y un 28% "más de lo normal". La calidad del trabajo de la clase (a nivel global) se considera buena/muy buena (61%).

- La actitud ante la asignatura ha mejorado sensiblemente en un 57% de casos (no se ha modificado en un 32%, y ha empeorado en un 11%).

- El 57% desean continuar con esta modalidad de E-A. Sólo un 18% esta en contra de ello.

6. Aspectos del proceso

- Los materiales aportados por el profesor se juzgan positivos en todos los sentidos por una gran mayoría (del 70%-80%, según el aspecto específico). Unicamente existe una dicotomía (casi simétrica) de opiniones en cuanto a su atraktividad.

- La cooperación del profesor en el trabajo es positiva/muy positiva (71%), y sus explicaciones acertadas/muy acertadas (82%) para el desarrollo del proceso.

- 1/3 del grupo se refieren a problemas de participación desigual dentro de los grupos de trabajos.

ENTREVISTAS DE SATISFACCION PERSONAL

- En los trabajos, valoran más el contenido temático que el proceso o el producto.

- La participación dentro de los grupos fue determinada según las capacidades individuales.

- En un grupo había "traductores/redactores" por un lado, y por otro lado "pensadores" [es decir, el trabajo lingüístico-textual no se realizaba en común]. Las cuestiones de lengua se debatían en este grupo, pero relativamente pocas (aproximadamente un 30% del tiempo dedicado a discusión/debate). Había una puesta en común en cada sesión, en la cual los participantes tomaban papeles activos o bien pasivos. En otro grupo, todos traducían: y también había una puesta en común en cada sesión, en la cual los participantes tomaban papeles activos o bien pasivos.

- El reparto del trabajo sucedió "por incercia" en un grupo, y fue cuantitativo (porcentual, proporcional) en el otro.
- Se consultaba al profesor sobre cuestiones lingüísticas (éste aportaba la solución y además una explicación o razonamiento o ejemplos al respecto); y también a los compañeros de grupo (que aportaban únicamente la solución, sin explicaciones ni ampliaciones de ningún tipo).
- En cuanto a recursos utilizados, sí se empleaba habitualmente el diccionario; pero no así los libros de gramática (como máximo se consultaban listas de verbos irregulares).
- Comentario general [del investigador]: cuanto mayor es la calificación final obtenida por el entrevistado, más completa tiene la visión de lo que pretendía el profesor, y mejor relaciona las actuaciones con los objetivos del proceso EMC_p.

ASISTENCIA A CLASE

- Las faltas de asistencia durante la experiencia de EMC_p analizada equivalen a un 46'5% de (la media de) las que se produjeron en otros 5 grupos (de control) observados. Los grupos de control eran de características muy similares al experimental, y fueron observados durante el mismo periodo del curso académico. Por consiguiente, puede afirmarse que en la experiencia de EMC_p se redujo el ausentismo a menos de la mitad de lo "normal".

DEDICACION DEL DOCENTE

- El proceso de EMC_p realizado requirió un 26% más de horas de dedicación del docente (fuera de las sesiones de clase) que los procesos de E-A "habituales". Esta diferencia se atribuye a la búsqueda de materiales: pero las enciclopedias informatizadas ofrecen la posibilidad de reducir considerablemente el tiempo a invertir en la búsqueda de materiales²⁵.
- Todo el proceso de evaluación (tanto de trabajos realizados en clase como de pruebas de evaluación) resulta menos mecánico, monótono y aburrido para el docente que en la modalidad de E-A "habitual".
- El trabajo es más motivador para el docente, porque le aporta una cantidad superior de nuevos conocimientos e intuiciones.

²⁵ V. apartado 1.2.2.

- En definitiva, la modalidad de EMC, resulta muy viable desde el punto de vista del docente, ya que se podría realizar con una dedicación de tiempo muy similar a la que ya es habitual, siendo a la vez intelectualmente más estimulante. El único posible problema en este sentido surgiría al trabajar con contenidos cuyo conocimiento previo suficientemente profundo requiriese una gran inversión de tiempo por su parte²⁶.

²⁶ En el caso aquí analizado, dicha inversión fue muy modesta (3,5 horas) -v. Anexo, p. 890-.

5.4 Interpretación de los datos significativos

Se interpretan los datos según aspectos específicos del proceso de E-A experimentado, para mayor claridad. La interpretación parte de la consideración de determinados datos significativos obtenidos, la totalidad de los cuales son enumerados en el apartado 5.3. Se indica la procedencia de los datos interpretados, de la siguiente manera:

[H.C.] = Historia del centro

[H.D.] = Historia de los discentes

[H.I.] = Historia del docente/investigador

[P.C.] = Prueba inicial, intermedia, y final de contenidos

[A.M.] = Análisis del material producido por los discentes

[P.T.] = Pre-test y post-test de capacidades concretas (lingüístico-textuales, comunicativas, y psicocognitivas)

[O1] = Observación del docente/investigador

[O2] = Observación de observadores cualificados externos

[O3] = Observación de un alumno no participante

[E.D.] = Encuesta dirigida a los discentes

[E.S.] = Entrevistas de satisfacción personal

[R.A.] = Recuento de asistencia a clase

[A.D.] = Análisis de la dedicación del docente

5.4.1 El contexto de la experiencia

La experiencia de EMC_p se desarrolla en el típico Instituto de Bachillerato pequeño (unos 550 alumnos¹) de barrio periférico [H.C.], que se puede considerar representativo de muchos centros parecidos de nuestro territorio, en cuanto a condiciones internas² y de su entorno³.

Dentro del I.B. en cuestión, el grupo de clase que realizó la unidad didáctica de EMC_p se puede considerar también representativo; en todos los sentidos, y específicamente en cuanto a su procedencia social y socio-económica [E.D.], al tamaño del grupo -30 alumnos-⁴ [H.D.], a su rendimiento académico general a lo largo del B.U.P. [H.D.], y a su rendimiento académico en la asignatura de LE (inglés) a lo largo del B.U.P. [H.D.]. Esta normalidad contribuye al carácter generalizable de la experiencia. En la multitud de contextos similares existentes en nuestro territorio, la realización de la misma experiencia obtendría probablemente unos resultados al menos similares.⁵

¹ Distribuidos por cursos de la siguiente manera: 1º BUP, 42%; 2º BUP, 27%; 3º BUP, 16%; COU, 15%. Se puede, pues, hacer una estimación aproximada de que de los alumnos que inician el BUP en el centro, menos del 31% llegan a completarlo. Los sujetos de este estudio, al estar en 3º de BUP, habían superado la mayor parte de esa preselección 'natural'.

² Escasa dotación de material educativo, rendimiento académico general bajo/medio, competencia poco satisfactoria en la L1, etc....

³ Escasa presencia de actividades culturales, situación laboral poco satisfactoria, etc.

⁴ Aunque la ratio media global de profesor/alumnos del centro sea superior (36/37).

⁵ Teóricamente se podría comprobar esta suposición, debido a la extensa documentación presentada en esta tesis de la unidad didáctica realizada y de la recogida de datos. De hecho, sería una manera de

La relación entre el contexto y la unidad didáctica experimentada es especial. El contenido objeto de estudio - "el racismo"- (solicitado por los discentes) establece una conexión directa con el Proyecto Educativo del centro, en el que se refleja una clara preocupación por la formación humana (aparte de la académica) y por el tema de las desigualdades sociales [H.C.]: se pretende "reforzar el respeto a los derechos humanos ... y favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales" [H.C.]. Esta correspondencia entre la E-A desarrollada en cada área y el proyecto curricular del centro es una intención de la reforma educativa actual.⁶

En cuanto al motivo de haber iniciado esta investigación-acción, no responde (como sucede en otros casos) a un deseo de solucionar una situación problemática o carencial [H.I.]. Más bien responde a ciertas actitudes inherentes del docente/investigador (de innovación, investigación) [H.I.], y el deseo de trabajar hacia la entonces inminente reforma educativa. Conviene recordar al respecto que la finalidad de esta tesis es: 1) concretar una modalidad de E-A de LE teóricamente avalada de antemano y en

aumentar la validez objetiva del presente estudio.

⁶ Pero en el centro en cuestión y en el momento de este estudio, se producía en contadas ocasiones. Incluso era escasa la coordinación curricular entre los docentes de distintos Seminarios. Claro ejemplo de ello es que este investigador no supo hasta después de iniciar la experiencia que algunos alumnos habían trabajado recientemente el mismo contenido en la asignatura de EATP (con el consiguiente riesgo potencial de redundancia, repetición, etc...) [H.D.].

La relación entre el contexto y la unidad didáctica experimentada es especial. El contenido objeto de estudio - "el racismo"- (solicitado por los discentes) establece una conexión directa con el Proyecto Educativo del centro, en el que se refleja una clara preocupación por la formación humana (aparte de la académica) y por el tema de las desigualdades sociales [H.C.]: se pretende "reforzar el respeto a los derechos humanos ... y favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales" [H.C.]. Esta correspondencia entre la E-A desarrollada en cada área y el proyecto curricular del centro es una intención de la reforma educativa actual.⁶

En cuanto al motivo de haber iniciado esta investigación-acción, no responde (como sucede en otros casos) a un deseo de solucionar una situación problemática o carencial [H.I.]. Más bien responde a ciertas actitudes inherentes del docente/investigador (de innovación, investigación) [H.I.], y el deseo de trabajar hacia la entonces inminente reforma educativa. Conviene recordar al respecto que la finalidad de esta tesis es: 1) concretar una modalidad de E-A de LE teóricamente avalada de antemano y en

aumentar la validez objetiva del presente estudio.

⁶ Pero en el centro en cuestión y en el momento de este estudio, se producía en contadas ocasiones. Incluso era escasa la coordinación curricular entre los docentes de distintos Seminarios. Claro ejemplo de ello es que este investigador no supo hasta después de iniciar la experiencia que algunos alumnos habían trabajado recientemente el mismo contenido en la asignatura de EATP (con el consiguiente riesgo potencial de redundancia, repetición, etc...) [H.D.].

consonancia directa con los preceptos de la inminente ESO, y 2) comprobar si dicha modalidad puede ofrecer un proceso de E-A en el aula beneficioso y satisfactorio para todos los participantes.

5.4.2 La incidencia en los discentes de la E-A experimentada

5.4.2.1 En el aspecto actitudinal

En primer lugar, resulta evidente el potencial de la unidad didáctica experimentada (debido al contenido objeto de estudio) para acercar a los discentes a un objetivo curricular primordial del centro: "desarrollar todas las actitudes necesarias para poder vivir en una sociedad en el marco de los principios democráticos de convivencia" [H.C.].

En segundo lugar, se consideran algunas manifestaciones de la actitud hacia el proceso de E-A experimentado, por parte de todos los participantes. Estas manifestaciones generan ciertos indicadores objetivos, además de otros cuya percepción e interpretación son más subjetivas.

Un indicador objetivo es el rendimiento académico reflejado en la calificación final de la asignatura. En la experiencia (en 3º de B.U.P.), la mitad de los discentes (51%) mejoran su calificación de esta asignatura respecto a las demás, comparando con 1º y 2º de B.U.P. [H.D.]. Otro

indicador bastante objetivo es la asistencia a clase: durante la experiencia de EMC_p se redujo el ausentismo a menos de la mitad de lo "normal" [R.A.]. Además, ciertas acciones de los discentes denotan un grado positivo de implicación personal en el proceso de E-A [01], [02], [03]: p. ej., la intención de sorprender gratamente a sus compañeros; algunas sugerencias espontáneas referidas al proceso; y algunas iniciativas espontáneas con la intención de enriquecerlo.

Así, pues, los indicadores objetivos existentes indican todos una actitud positiva hacia el proceso experimentado. Pero otros datos son sin duda más significativos en este sentido. En el ecuador de la unidad didáctica, se sometió a votación la posibilidad de finalizarla (o bien volver a la modalidad convencional de E-A): una mayoría amplia de los discentes manifestaron, a mano alzada, su deseo de finalizarla [01]. Y al finalizar la unidad didáctica, exactamente el 57% de ellos solicitaron una posterior continuación de EMC_p [E.D.].⁷ No hay forma de saber si esta actitud positiva es hacia la modalidad de E-A, o bien hacia esta unidad didáctica específicamente. La proporción mencionada coincide con la de discentes cuya actitud hacia la asignatura había, según ellos mismos, mejorado sensiblemente [E.D.].⁸ Esta coincidencia incrementa la

⁷ A un 25% les resultaba indiferente, y un 18% solicitaban no repetir este tipo de proceso.

⁸ 57%. Un 32% afirmaban que dicha actitud no se había modificado; y un 11% que había empeorado.

aparente veracidad de ambas afirmaciones.

A continuación, se consideran otros datos más subjetivos. Fundamentalmente, son de dos tipos: unos proceden de observadores cualificados externos al proceso de E-A, mientras que los otros proceden de aquellos sujetos (discentes y docente) que participaban en dicho proceso. En términos relativos, aquéllos resultarán más objetivos (o al menos, más imparciales) que éstos. Lo cierto es que, al proceder estos datos de distintas ópticas, al contrastarlos se controla en parte su subjetividad.

Pues bien, los observadores externos coinciden al clasificar a los discentes en dos sectores diferenciados: "aquellos que realmente están motivados por el inglés y el profesor, y aquellos que acuden a esta clase porque es más cómoda y divertida, y diferente de otras asignaturas que tienen" [02]. Estos últimos sorprenden a los observadores con actuaciones que aparentemente deberían corresponder sólo a discentes interesados en la asignatura [02]. Es decir, incluso aquellos alumnos que ellos consideraban poco motivados por la asignatura en general, sí se veían motivados por el proceso de E-A experimentado.

Otros indicadores subjetivos proceden de los participantes en el proceso. Por un lado, un 57% de los discentes creen haber trabajado bastante (y un 28%, "más de lo normal") [E.D.]. La calidad del trabajo de la clase (a

nivel global) se consideraba "buena/muy buena" por parte de un 61% de ellos [E.D.].

Desde luego, estos datos coinciden con las estimaciones del docente: "en general la relación tiempo/trabajo es aceptable ... hay un claro interés por realizar bien las actividades" [A.M.]. Incluso, "en varias ocasiones ... van más allá de lo requerido ..." [A.M.].⁹ Este esfuerzo extra es canalizado selectivamente por parte del discente [A.M.]. Así, mientras el docente recibe constantemente sorpresas gratas en este sentido, en algunas ocasiones sus expectativas se ven defraudadas [O1].¹⁰

La conclusión final del investigador es bipartita. Por un lado, es indudable que todos los datos (objetivos y subjetivos, procedentes de los participantes y de los no-participantes) indican un grado claramente positivo de motivación (superior al estado normal) demostrado por los discentes. Por otro lado, resulta ya más difícil precisar a qué se debe exactamente esta buena motivación. Este problema es frecuente cuando se investiga en el aula.¹¹

⁹ El esmero personal se refleja a veces en detalles muy propios de la edad de los discentes: p. ej., seleccionar una música de fondo para realzar una presentación oral, diseñar una carátula móvil atractiva para un programa informático de producción propia, etc..

¹⁰ P. ej., en el escaso interés de los discentes por la evaluación formativa [O1], considerada por el docente como un elemento importante (v. apartado 3.7.4.1).

¹¹ Ni siquiera sabemos con seguridad, p. ej., en qué dirección funciona la relación causa-efecto entre la motivación y el éxito en el aprendizaje (quizás lo más probable es que ambos fenómenos se refuercen mutuamente).

Basándose en las dos experiencias realizadas (es decir, incluyendo la prueba piloto), el investigador intuye (pero no puede afirmarlo) que en este caso la motivación captada en los datos probablemente se debe a: 1) el descubrimiento de nuevas capacidades por parte del discente¹²; 2) la participación activa en la toma de decisiones sobre el proceso de E-A según se va realizando éste¹³; y 3) las oportunidades que ofrece el proceso para desarrollar y aplicar su creatividad. De todas formas, la primera característica referida es propia de la EMC en general, mientras que las otras dos lo son exclusivamente de la EMC_p.

5.4.2.2 En la capacidad comunicativa

La capacidad comunicativa engloba dos vertientes distintas, según sea el individuo emisor o receptor del mensaje: aunque la capacidad receptiva y productiva están directamente interrelacionadas¹⁴. Los discentes en cuestión atribuyen la máxima prioridad a ambas capacidades; ya que manifiestan que los mayores problemas en sus estudios (en general) se les presentan en la comprensión de las lecturas, en el vocabulario, la ortografía, y al expresarse en público

¹² Principalmente de obtener información útil a partir de textos no adaptados de LE, y de publicar información necesaria para los oyentes/lectores a través de la LE.

¹³ Precisamente, en otros procesos (no documentados) de EMC_p realizados por este investigador, algunos alumnos (pero siempre pocos) se han quejado de que esta modalidad de E-A requiere demasiada iniciativa por su parte.

¹⁴ Sabemos, p. ej., que leer mucho ayuda a escribir mejor; y que los niños aprenden a utilizar su L1 únicamente escuchando cómo es utilizada por los hablantes competentes que los rodean.

[H.D.].

Así, pues, se evidencia el potencial de EMC, para ayudar a estos discentes en su E-A en todo el currículum (no sólo en el área de LE). Ciertamente, las dos facetas subrayadas ocupan la mayor parte de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica experimentada (al igual que en la prueba piloto). Ahora bien, una cosa son las buenas intenciones y otra muy distinta sus resultados reales (incluso cuando están bien planteadas). Como afirma Ellis (1986: 21), hay una importante ausencia de estudios cualitativos sobre la relación entre las oportunidades de manejar el discurso que ofrece un proceso de E-A, y la adquisición o aprendizaje de la Ln que realmente se produce como consecuencia de dichas oportunidades. Lo cierto es que el buen aprovechamiento de ellas depende en gran parte del propio discente: sólo se le puede ofrecer un proceso de E-A que presente oportunidades de buena calidad, e intentar mentalizarle en cuanto a su aprovechamiento (explicarle, p. ej., en qué consisten y por qué son importantes para él).

En esta ocasión, la información que se puede extraer de los datos sobre este aspecto es poco concluyente, sobre todo respecto a posibles modificaciones ocurridas en la capacidad comunicativa de los discentes. Era de esperar: es una capacidad cuyo desarrollo es sutil (difícil de observar) y siempre a largo plazo: y se trata de una unidad didáctica de 30 horas, en la cual el desarrollo de la capacidad

comunicativa es un objetivo entre varios.

La percepción subjetiva de los discentes en lo referente a este tema es bastante clara. Un 89% afirma haber mejorado su capacidad general de interacción a través de la LE, bastante (43%) o mucho (46%) [E.D.]. Al atribuir este progreso a destrezas y habilidades concretas, un 86% perciben bastante/mucho desarrollo en su capacidad de comprensión lectora: mientras que el 60% opinan que el desarrollo ha sido más bien escaso en su capacidad auditiva, fluidez y precisión al escribir, fluidez oral¹⁵, y ante todo en su precisión oral (71%) [E.D.]. Es decir, la gran mayoría opina que ha aumentado su capacidad de utilizar la LE, pero a la vez la mayoría prácticamente circunscribe este aumento a la comprensión lectora.

Los demás datos contradicen esta opinión. Por ejemplo, la producción escrita en la prueba de evaluación (atendiéndose a temas específicos, en un tiempo limitado, y sin ningún tipo de ayuda) refleja una capacidad de expresión escrita extensa que no existía previamente (o al menos no se había aplicado) [A.M]. Por otra parte, las exposiciones orales que tanto valoran los observadores (externos + docente/investigador) y que de forma tan clara motivaban a los discentes, representan también la demostración de una nueva capacidad oral (o, como mínimo, aplicada por primera

¹⁵ Consideran además que las actividades de aprendizaje en la experiencia no eran adecuadas para incidir positivamente en su fluidez oral [E.D.].

vez¹⁶).

La contradicción entre los datos obtenidos existe también en el sentido inverso. Como ya se ha mencionado, un 86% de los discentes percibían bastante/mucho desarrollo en su capacidad de comprensión lectora [E.D.]. Es más, se trata de la única destreza comunicativa concreta que la mayoría consideraban haber desarrollado. Sin embargo, en el correspondiente post-test, se observa una mejor comprensión global de los textos respecto al pre-test, pero el tratamiento estadístico indica que no es significativa (se podría deber al azar, u otros factores no identificados) [P.T.].¹⁷

Probablemente, como ya se ha sugerido, la duración del proceso de E-A es insuficiente para producir diferencias claras y significativas en la capacidad comunicativa de todo un grupo de discentes. Lo único que se puede afirmar con seguridad es que demostraron una comprensión de textos auténticos (no adaptados) de LE, peor o mejor, pero suficiente para poder cumplir satisfactoriamente los objetivos de la unidad didáctica. Por lo tanto, la modalidad de EMC, es viable con la capacidad comunicativa en la LE que

¹⁶ Anteriormente, sus intervenciones públicas orales se habían limitado a simulaciones de tipo "role play" de escasa (o nula) consistencia cognitiva, artificiales (no representaban un uso real de la LE, como las exposiciones orales realizadas en este caso). Incluso, un buen número de los discentes no habían realizado nunca ningún tipo de intervención pública oral expresada en la LE.

¹⁷ También es verdad, no obstante, que el grupo de control demostraba una peor comprensión global en el post-test (respecto al pre-test) [P.T.].

existía previamente en este grupo.

5.4.2.3 En la capacidad lingüístico-textual

La capacidad lingüístico-textual que pretende desarrollar esta unidad didáctica (y la modalidad EMC_p) no es idéntica a la que suelen pretender otras modalidades más convencionales. Éstas se centran generalmente en el conocimiento de los elementos del código lingüístico de la LE¹⁸: más recientemente intentan abarcar también las destrezas de la comunicación interactiva¹⁹. Teóricamente, la EMC_p debe activar estos dos aspectos de la competencia en la LE: aunque hay que puntualizar respecto al segundo de ellos, que se centra más en el discurso planificado que en el espontáneo.²⁰

La diferencia entre la EMC_p y otras modalidades es que, además de los dos aspectos mencionados en el párrafo

¹⁸ P. ej., la pronunciación, la mecánica de la oración, las formas léxicas más usuales, las formas y las pautas gramaticales (morfosintaxis), la colocación sintáctica, etc..

¹⁹ La capacidad de comunicación efectiva en situaciones "cara a cara", dentro y fuera del aula, etc..

²⁰ Según Ellis (1986: 224), toda E-A de Ln que tenga lugar en el aula ("formal instruction") sólo puede influenciar la capacidad para el discurso planificado. En la unidad didáctica experimental, se podría haber forzado el discurso espontáneo (la interacción oral libre), p. ej. grabando y evaluando los debates internos durante el trabajo en grupo: pero este tipo de control podría haber coartado la libertad de acción en cuanto a los objetivos primordiales de la unidad. En algunas ocasiones, puede resultar beneficiosa una (mayor o menor) utilización de la L1 (v. apartado 3.4.1.2).

anterior, se pretende aumentar el conocimiento del discurso²¹. No se centra la atención exclusivamente en la oración, sino además en las unidades mayores del significado (párrafo, texto, etc.). En el caso de estos discentes, la adquisición de dicho conocimiento es transferible a muchas áreas del currículum²², a diferencia de los dos aspectos mencionados en el párrafo anterior: su conocimiento del discurso es aún claramente incompleto en la propia L1.

Los únicos datos objetivos disponibles en cuanto a modificaciones en la capacidad lingüístico-textual en el transcurso de la unidad didáctica experimental provienen del pre-test y post-test realizados con esta finalidad, por el grupo experimental y un grupo de control (de características similares, y que seguía una modalidad de E-A convencional durante el mismo periodo). Pues bien, según estos datos²³, se producen mejoras significativas e idénticas en ambos grupos [P.T.]. En dicha prueba intervenían el conocimiento de los elementos del código lingüístico y el conocimiento del discurso, pero no las destrezas de la comunicación interactiva.

Por lo tanto, en vista de lo expuesto en los tres párrafos anteriores, estos resultados podrían considerarse

²¹ De la organización retórica, clases léxicas específicas, y otras convenciones dependientes del contenido de la comunicación, incluyendo los diversos géneros escritos y orales, etc..

²² V. apartado 2.2.4.

²³ Tras el tratamiento estadístico correspondiente (v. p. 582-606).



aceptables (sin más) para la modalidad experimental. Sin embargo, se debe tener en cuenta que las modalidades convencionales pretenden ante todo aumentar la capacidad lingüístico-textual del discente en la LE: en cambio, en la modalidad de EMC_p, se trata de un objetivo entre otros de igual o mayor importancia. A la luz de esta consideración, los resultados referidos son más que satisfactorios (de hecho, superan las previsiones del investigador).

Otros datos obtenidos se refieren al grado de capacidad lingüístico-textual de los discentes al iniciar la experiencia, a la percepción de los discentes sobre el elemento lingüístico-textual, y al papel de las cuestiones metalingüísticas dentro del proceso de E-A experimentado.

Los estudios de inglés anteriores a al experiencia, en un 29% de los discentes no cumplen el mínimo contemplado por las previsiones oficiales (3 cursos de E.G.B. + 2 cursos de B.U.P.); y sólo un 32% lo superan [E.D.]. Además, la evidencia de una escasa competencia ortográfica en muestras aisladas de la propia L1 condiciona negativamente las expectativas para el aprendizaje de cualquier Ln, indistintamente de la modalidad de E-A [P.C.]. Esta información es importante en el contexto de esta tesis, donde se había planteado la pregunta: ¿a partir de qué nivel mínimo de competencia en la LE puede abordar satisfactoriamente el discente un proceso de EMC (y, más concretamente, EMC_p)?

En cuanto a la percepción de los discentes sobre el elemento lingüístico-textual, los datos considerados significativos son tres. Sólo un 32% reclaman, al finalizar la experiencia, un input metalingüístico sistemático ("teoría y ejercicios de gramática") como apoyo a posibles futuras unidades de EMC_p [E.D.]. Durante el trabajo en grupo (macrotarea de producción creativa), las cuestiones de lengua se debatían, pero relativamente pocas (aproximadamente un 30% del tiempo dedicado a discusión/debate) [E.S.]. En un grupo había "traductores/redactores" por un lado, y por otro lado "pensadores" (es decir, no se realizaba el trabajo lingüístico en común) [E.S.]. Los 3 datos coinciden al indicar una actitud por parte de los discentes acorde con los supuestos de EMC_p, el elemento lingüístico-textual es uno de varios cuya interacción conforman la unidad didáctica, pero no es el único ni tampoco más importante que los otros.

Se sabe también de qué manera recibían los discentes el input metalingüístico que necesitaban. Hacían consultas de cuestiones lingüísticas al profesor (que aportaba la solución y además una explicación o razonamiento o ejemplos al respecto); y también a los compañeros del grupo (que aportaban únicamente la solución sin explicaciones ni ampliaciones de ningún tipo) [E.S.]. Este sistema es adecuado a los supuestos de la EMC_p, que según este investigador desaconsejan un input metalingüístico sistemático dirigido indiscriminadamente (y sin previa

necesidad comunicativa) a toda la clase.²⁴

Por último, se detecta una modificación aconsejable cara a futuras versiones de EMC_p: no permitir, como sucedió en este caso (al menos en uno de los grupos de trabajo), que los discentes utilicen exclusivamente fuentes de L1 para la macrotarea de producción creativa [A.M.]. Resulta contraproducente porque entonces el discente no dispone de un modelo lingüístico sobre el cual basarse, o al menos apoyarse, a la hora de realizar su propia producción. En tal caso, esta actividad de aprendizaje se convierte en un ejercicio de traducción inversa (desde la L1 hacia la LE), en la cual el discente no tiene posibilidad de percibir sus posibles problemas lingüístico-textuales ni de procesar textos de LE.²⁵

5.4.2.4 En la capacidad psicocognitiva

La propuesta de EMC_p como modalidad de E-A capaz de generar un proceso satisfactorio y beneficioso en el aula se fundamenta en su supuesto potencial de capacitar al discente no sólo para el aprendizaje y la adquisición de la LE, sino además para el aprendizaje en el resto del currículum (y posibles aprendizajes posteriores a la ESO). Este último potencial (adicional al aprendizaje y la adquisición de la

²⁴ V. p. 81-2.

²⁵ Incluso como ejercicio de traducción inversa, la actividad estaba limitada en este caso por la carencia de habilidad para el uso del diccionario y de manuales de gramática, etc. [01].

LE) se concreta (hipotéticamente) en el desarrollo, por parte del discente, de destrezas, procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje, y procedimientos (de investigación/creación)²⁶; y especialmente en la capacidad de procesar información²⁷. Esta última capacidad será siempre de vital importancia en la actividad intelectual del individuo.

Para producir un desarrollo de estos factores, existen dos posibles enfoques diferenciados.²⁸ El primero consiste en un entrenamiento explícito y específico de determinadas habilidades, capacidades, etc. que creemos serán aplicadas en los procesos de E-A que posteriormente habrá de realizar el discente. En tal caso, habría que asignar un espacio para este entrenamiento dentro del tiempo lectivo disponible. Si los discentes presentan grados muy heterogéneos de desarrollo previo de los factores mencionados, se corre el riesgo de estar entrenando a algunos para cosas que ya saben hacer.

La segunda alternativa consiste en omitir el entrenamiento explícito, y diseñar los procesos de E-A a realizar de tal manera que requieran, para su ejecución acertada, la aplicación de determinadas habilidades, capacidades, etc.. Dentro de este enfoque, el docente puede

²⁶ v. apartado 2.4.

²⁷ v. p. 13-4.

²⁸ v. p. 128.

optar por aludir al menos a cualquier objetivo de este tipo que conlleve cada actividad de aprendizaje, con la intención de favorecer la probabilidad de que se aplique la habilidad, capacidad, etc. en cuestión.

En la unidad didáctica experimentada, se optó por la segunda alternativa mencionada (se podría denominar "entrenamiento implícito").²⁹ En general, el docente planteaba las actividades especificando los objetivos de las mismas [O1], y luego dejando que el discente (o el grupo) encontrara o decidiera la forma de lograr esos objetivos [O2]. Incluso al resolver dudas específicas, el docente no indicaba soluciones, procurando en su lugar activar los recursos del discente para que éste llegase a una solución por sus propios medios [O2]. En general, se trasladaba a los discentes una gran parte de la responsabilidad por la buena marcha del proceso de E-A.

Como ya se ha mencionado, en la unidad didáctica experimentada se daba prioridad a la capacidad de procesar información. Esta capacidad se entrenaba (implícitamente) en la mayoría de actividades de aprendizaje.³⁰ En consecuencia, el docente/investigador percibió en diversas situaciones el grado aparentemente escaso del entrenamiento previo de esta

²⁹ Curiosamente, cuanto mayor es la calificación final obtenida por el discente, más completa es su visión de lo que pretendía el profesor, y mejor relaciona las actividades con los objetivos del proceso de EMC, [E.S.]. Este dato parece indicar que entender bien los objetivos (explícitos e implícitos) de un proceso favorece una realización acertada del mismo.

³⁰ V. apartado 5.2.

capacidad (sobre todo en los inicios del proceso). Los discentes mostraban entonces una escasa capacidad de detección de conceptos inclusores/científicos³¹, de abstraer la estructura conceptual de un texto, de síntesis, y, lógicamente, de reacción personal ante la información recibida (crítica, aportar ideas propias, etc.): y además, no parecían ser conscientes de la importancia de estas habilidades [A.M.], [O1], [P.C.]. Es muy probable que sea consecuencia de la E-A que realizaban habitualmente en todo el currículum, en la que la información se suele recibir ya procesada, siendo su cometido el de memorizarla (sobre todo para superar pruebas de evaluación).

Sin embargo, se apreciaba una mejora en este aspecto al finalizar la unidad didáctica [P.C.]. La valoración objetiva y específica de esta capacidad (aplicada a contenidos no relacionados con la unidad didáctica) coincide en demostrar esta mejora. Los discentes realizaban un procesamiento de información verbal escrita más eficaz al término de la experiencia [P.T.]; y también procesaban mejor la información oral, especialmente en cuanto a la captación de conceptos inclusores/científicos [P.T.]. Además, 2/3 del grupo consideran que han desarrollado la capacidad de obtener y procesar información [E.D.]. Esta coincidencia total de datos (que proceden de cuatro fuentes distintas), permite asegurar casi con toda seguridad que el proceso de E-A realizado causó un desarrollo significativo de esta

³¹ v. p. 71.

capacidad prioritaria. El hecho de que se haya podido producir en un espacio tan corto de tiempo ha sido posible, en la opinión del investigador, debido al bajo grado inicial que presentaban los sujetos.

En cuanto a otras destrezas, estrategias de aprendizaje, procesos cognitivos, y procedimientos, existen indicios más o menos claros de un posible desarrollo; o cuando menos, de su aplicación en el transcurso del proceso experimentado. Un 82% de los discentes perciben un claro desarrollo de su capacidad creativa [E.D.].³² 2/3 del grupo informan de un alto grado de aplicación de estrategias personales de aprendizaje [E.D.]. En cambio, las opiniones se dicotomizan en lo referente a la velocidad de lectura y la intuición de la lengua inglesa (saber deducir el significado de palabras o expresiones desconocidas anteriormente)³³ [E.D.]. Otros indicios son esporádicos y no generalizados: estrategias de aprendizaje de la pronunciación [O2], y mayor confianza al expresarse en público a través de la LE [A.M.].

Por otra parte, se detectó una carencia de determinadas destrezas y procedimientos que contribuyen directamente a la autonomía en el aprendizaje de LE, y esta situación no fue modificada. Los discentes no consultaban libros de gramática

³² Probablemente durante la macrotarea de producción creativa y la posterior comunicación pública de dicha producción (v. p. 318-23).

³³ Habilidad, esta última, cuya aplicación el investigador creía (a priori) sería extensa en las actividades de aprendizaje realizadas.

[E.S.], p. ej. para aumentar el grado de normatividad de su producción de LE. Evidenciaban también una técnica deficiente en el uso del diccionario [A.M.]. Sin duda alguna, las actividades realizadas ofrecían un excelente contexto para introducir un entrenamiento explícito de estos procedimientos. Volviendo a la cuestión tratada en el segundo párrafo de este apartado, se llega a la conclusión de que la creación de ciertos hábitos de este tipo precisa de un entrenamiento explícito (el discente no puede o no desea desarrollarlos por su propia iniciativa). En futuras versiones de EMC_p, se debería estudiar la forma de aprovechar su alto grado de contextualización para modificar los dos factores mencionados en este párrafo.

5.4.2.5 En los conocimientos del contenido no-lingüístico

A priori, antes de realizar estas experiencias, el investigador pensaba que la elección del contenido tendría una incidencia bastante importante en el posible éxito de una unidad didáctica de EMC_p en el aula.³⁴ Ciertamente, existen ahora datos que corroboran la importancia de esta variable desde el punto de vista de los discentes. Al valorar las producciones realizadas por ellos y sus compañeros, se refieren exclusivamente al contenido temático de las mismas [E.S.]: si éste les resulta interesante,

³⁴ V. apartado 2.1, especialmente 2.1.2.

entonces se trata de "un buen trabajo".³⁵ Por otra parte, también es significativo que, al finalizar la prueba piloto, la única modificación que sugerían una (gran) mayoría de los discentes cara a futuras unidades de EMCp, era precisamente una elección más acertada del contenido.³⁶

Esta sugerencia resultó ser útil, pues los datos obtenidos indican que permitió una modificación acertada al diseñar la unidad didáctica para el posterior estudio empírico. En esta (segunda) ocasión, siguiendo aquellas recomendaciones de temas más actuales y más relacionados con las posibles vivencias propias, se invirtieron los términos, puesto que el contenido suscita un grado de interés "normal" (57%) o "más de lo normal" (39%) [E.D.]. Además, durante la realización de la unidad, de forma espontánea relacionaban el trabajo con temas de actualidad o experiencias culturales propias [01].

De todas formas, es lógico que el contenido fuese de su agrado, ya que lo habían propuesto ellos mismos [01]. Algunos habían tratado el mismo tema previamente en otra asignatura (ética), y tenían un grato recuerdo de ese

³⁵ En cambio, no se refieren a la forma en que se ha trabajado el contenido, el proceso seguido por el grupo, la calidad lingüística de la producción, el proceso seguido por el grupo, la calidad comunicativa de la exposición pública de la misma, u otras posibles cualidades de la producción valorada.

³⁶ V. p. 277.

trabajo [01].³⁷ Al finalizar la experiencia, los temas que sugieren para el futuro también son de actualidad, relacionados con las posibles vivencias propias [E.D.].³⁸

En definitiva, los datos indican que la elección del contenido fue acertada en esta ocasión: y apuntan claramente hacia cierto tipo de contenido que tiene más posibilidades de resultar, al menos, motivador. Pero lo que no revelan los datos es hasta qué punto un proceso satisfactorio y beneficioso de EMC, depende de que el contenido en sí motive a los discentes. Lo único que se puede afirmar es que este factor, aunque es importante para el discente, no es imprescindible: ya que la prueba piloto se valoró positivamente a pesar de que el contenido temático era de escaso interés para la mayoría.

En cuanto a la adquisición de conocimientos sobre el contenido, coinciden todos los datos disponibles. Esta adquisición es sustanciosa y progresiva [P.C.].³⁹ Además, la mayoría declara haber adquirido nuevos conocimientos sobre el racismo como fenómeno psicológico y social, "algunos" (50%) o "muchos" (29%) [E.D.]. Por lo tanto, se puede

³⁷ En la prueba piloto, también sucedía que algunos habían tratado el mismo tema en otra asignatura (v. p. 275). Así, pues, en ambos casos se estableció una conexión con otras experiencias curriculares.

³⁸ Por ejemplo, la sugerencia más popular era "la educación sexual".

³⁹ Curiosamente, el porcentaje de aciertos y errores/omisiones es muy similar al que se produce (en este mismo entorno de E-A) cuando los contenidos objetos de estudio son exclusivamente lingüístico-textuales (es decir, cuando se estudia la LE en lugar de estudiar contenidos no-lingüísticos a través de ella).

afirmar que con el mismo nivel de competencia en la LE y el mismo grado de madurez intelectual que tenían estos discentes al iniciar la experiencia, los procesos de EMC, pueden conducir a un aprendizaje satisfactorio del contenido objeto de estudio (aparte de otros beneficios), a pesar de la supuesta dificultad de realizar este aprendizaje íntegramente a través de una LE.

5.4.3 La incidencia en el docente de la E-A experimentada

Cuando se plantea la posibilidad de realizar una modalidad novedosa de E-A en el aula, interesa saber es hasta qué punto es capaz de ofrecer procesos satisfactorios y beneficiosos para los participantes. Los que participan de forma directa y cotidiana son, naturalmente, los discentes y el docente. Este estudio se ha centrado más en el discente (reflejando las tendencias pedagógicas actuales -"learner-centred"-); el extenso apartado anterior (5.4.2) trata de la incidencia en el discente del proceso experimental de E-A. En este apartado se interpretan los datos obtenidos respecto a su incidencia en el otro participante directo: el docente.

Todos los datos significativos disponibles coinciden al indicar la satisfacción que le produce el proceso de E-A experimentado. Justo en el momento de finalizar la unidad didáctica, de forma espontánea efectúa una valoración claramente positiva de todo lo acontecido: es una valoración

global, sin entrar en detalles, y que en el fondo equivale a un balance en el cual prevalece lo positivo sobre lo negativo [O1]. Esto se debe en parte a que, según su criterio, el conjunto de discentes ha demostrado un rendimiento bueno, incluso superior a lo normal; lo cual queda reflejado en las calificaciones finales asignadas [H.D.]. Es un claro indicador, también, de que el proceso de investigación-acción no va mal encaminado.

A la vez, otros datos señalan motivos por los cuales la experiencia le ha deparado satisfacciones de orden más egocéntrico (en el buen sentido de la palabra). Por un lado, su trabajo en general ha resultado más motivador (que la E-A habitual anterior), porque le ha aportado una cantidad superior de nuevos conocimientos (sobre el contenido objeto de estudio)⁴⁰ e intuiciones⁴¹ [A.D.]. Por otro lado, un aspecto de su trabajo que suele ser el más pesado, los procedimientos de evaluación, resulta menos mecánico, monótono, y aburrido [A.D.]: ya que no sucede lo mismo que en la E-A habitual anterior, donde al valorar las actividades de evaluación realizadas, desfilan ante sus ojos, una y otra vez y de forma bastante predecible, los mismos aciertos y desaciertos (producidos por 30 individuos

⁴⁰ Cuando se trabaja con discentes de este nivel de competencia en la LE, y el contenido objeto de estudio es exclusivamente lingüístico/metalingüístico, los nuevos conocimientos surgen con muy escasa frecuencia: es decir, se van repitiendo año tras año los mismos contenidos (o muy similares), los cuales el docente conoce de antemano en su práctica totalidad.

⁴¹ Acerca de las diversas maneras en que el ser humano adquiere una LE: la EMC, aplica una notable diversidad de medios destinados a esta finalidad.

distintos).

Sin embargo, para la aceptación de un proceso innovador, no es suficiente que éste ofrezca resultados satisfactorios. Es importante además que su realización no requiera de los participantes esfuerzos excesivos. En esta ocasión, el proceso de EMC, realizado representó un 26% más de horas de dedicación del docente (fuera de las sesiones de clase) que los procesos de E-A habituales: pero esta diferencia se debe íntegramente a la búsqueda de materiales didácticos [A.D.]. Es una diferencia que actualmente se puede anular si se cuenta con fuentes de información informatizadas, del tipo CD-ROM (con una ventaja adicional: la opción de implicar al discente activamente en la búsqueda de información). Este tipo de equipamiento se encuentra cada vez más en los centros de enseñanza⁴² (e incluso en los domicilios particulares) debido a una promoción comercial bastante activa.⁴³

Otra posibilidad que reduciría todavía más la dedicación requerida del docente consiste en que no tuviese que diseñar él mismo la unidad didáctica. Esto sería factible si se encargase el diseño de unidades didácticas de

⁴² En Tarragona, como mínimo disponen de él en el I.B. Antonio Martí i Franquès. El profesor J.M. Segarra lo utiliza asiduamente en la asignatura de lengua inglesa, y ha realizado demostraciones al efecto para otros colegas (p. ej., en una sesión a la cual asistí personalmente, organizada por el I.C.E. -febrero 1993-).

⁴³ Se observa publicidad al respecto en los canales de TV estatales. Existe una oferta a los centros de enseñanza estatales, de un periodo de prueba gratuito y sin compromiso.

EMC_p a equipos de especialistas dedicados a esta tarea. Es una cuestión de infraestructura.

En definitiva, la modalidad experimentada resulta muy viable desde el punto de vista del docente, puesto que es posible realizarla con una dedicación de su tiempo similar a la que ya es habitual, siendo a la vez intelectualmente más estimulante. Quizás el único posible problema en este sentido surgiría al trabajar con contenidos cuyo conocimiento previo (suficientemente profundo) implicase una gran inversión de tiempo por su parte.⁴⁴

5.4.4 Aspectos metodológicos

Los datos significativos obtenidos permiten la formulación de algunas afirmaciones sobre el elemento metodológico de la experiencia.

En primer lugar, el proceso de E-A experimentado responde al modelo de EMC_p concretado en los apartados 2 y (sobre todo) 3 de esta tesis; no sólo en la concepción y el diseño de la unidad didáctica⁴⁵, sino también en lo referente a las actuaciones concretas en el aula. Algunas actuaciones muy características del modelo propuesto fueron

⁴⁴ En el caso aquí analizado, dicha inversión fué muy modesta (3,5 horas) [A.D.].

⁴⁵ Donde la coincidencia es lógica, ya que fue diseñada y elaborada por el autor de los apartados mencionados.

detectadas por los observadores cualificados externos, sin tener éstos conocimiento previo de ellas:

- flexibilidad respecto al uso de la L1 [O2]
- implicación del discente en la (propia) resolución de problemas/dudas [O2]
- intervención constante del discente en la toma de decisiones (sobre el proceso a realizar) y en la manera de realizar las actividades [O2]
- tratamiento holístico/integral de cuestiones relativas a la LE [O2]
- elemento de autoevaluación [O2]

En segundo lugar, el proceso de E-A experimentado representa una realización de EMC_p no solamente consecuente (como se indica en el párrafo anterior), sino además acertada. En este sentido, los datos proceden de los participantes.⁴⁶ Los materiales aportados por el profesor se juzgan acertados en todos los sentidos por una clara mayoría de discentes (70%-80%, según el aspecto específico): únicamente existe una dicotomía (casi simétrica) de opiniones en cuanto a su atractivo [E.D.]. La cooperación del profesor en el trabajo es positiva/muy positiva (71%), y sus explicaciones acertadas/muy acertadas para el desarrollo del proceso (82%) [E.D.]. Se consideran adecuados el nivel de dificultad, el grado de profundización en el tema (88%), y las tareas (en general) (77%) [E.D.]. El sistema de evaluación responde en buena parte a sus reivindicaciones (referidas a todas las asignaturas en general) [H.D.].

⁴⁶ Como ya se ha mencionado, los observadores externos no estaban documentados respecto a la modalidad de EMC_p: por ello es lógico que se limitaran a describir el proceso observado, más que a evaluarlo.

Por su parte, el docente considera importante la flexibilidad evidenciada al favorecer la participación de discentes con capacidades y motivaciones muy distintas [A.M.], [O2]⁴⁷. Opina que la manera concreta de trabajar en grupo contribuye a una intención curricular primordial del centro: "Fomentar la adquisición de técnicas de trabajo individual y en equipo, y despertar el espíritu de solidaridad capaz de ayudar a los compañeros en dificultades académicas o de otro tipo" [H.C.]. Aunque el trabajo en grupos reducidos no es la modalidad pedagógica mayoritaria en el centro, sí era frecuente en la E-A de lengua inglesa anterior a este estudio empírico [H.I.]; por lo que no se puede considerar como elemento novedoso dentro del mismo.

En vista de todas estas consideraciones, se puede afirmar que la metodología empleada en esta ocasión permitió ejercer y comprobar el potencial de la modalidad EMC_p en buena medida. Sin embargo, se detectan también algunos puntos no satisfactorios del proceso que requieren modificaciones para explotar todavía más este potencial:

1. El mecanismo para elegir un contenido, concebido como resultado de la prueba piloto⁴⁸, funcionó en esta ocasión, pero el investigador intuye que debe de existir otro (aún desconocido) que ofrezca más garantías [O1].
2. La dificultad de proporcionar una mayor presencia de

⁴⁷ También se percató de ello una observadora externa.

⁴⁸ v. p. 277-8.

input oral, evidenciada en la prueba piloto⁴⁹, sigue aún sin resolver [O1].

3. La participación individual dentro del trabajo en grupo era muy desigual [O1], [E.D.]; y su naturaleza difícil de determinar [O1]. El investigador opina que se debe en gran parte al excesivo tamaño de los grupos [A.M.]: y recomienda limitar el número de integrantes a 4 (o 5 como máximo) [A.M.]. Además, en vista de cómo se asignaban las responsabilidades dentro de los grupos [E.S.], parece necesaria la intervención del docente al respecto (se desaconseja la política de "laissez-faire").⁵⁰

4. Al procesar los discentes textos producidos por sus compañeros, adquieren algunas formas anti-normativas de la LE originadas por éstos [P.C.]. Por lo tanto, habría que corregir/editar esos textos antes de presentarlos a otros discentes como fuentes de información a procesar.

5. Conviene limitar el uso de fuentes de L1 para la macrotarea de producción creativa [A.M.], por los motivos expuestos en p. 365.

6. Conviene prohibir el uso de un guión al realizar las exposiciones orales. Se mejoraría la calidad de la exposición, y aumentaría el dominio de lo expuesto por parte de aquellos que lo exponen (en cuanto al contenido y la forma de expresarlo en la LE). En cambio, si se utiliza un guión se convierte en una tarea de producir un escrito y luego sencillamente leerlo en voz alta. Durante el estudio

⁴⁹ V. p. 278.

⁵⁰ V. p. 184-5.

empírico, algunos ya realizaron esta tarea sin apoyarse en un guión; lo que demuestra que no sólo es deseable, sino factible [01].

7. Algunas actividades de aprendizaje de EMC, proporcionan un contexto favorable para introducir un entrenamiento explícito en el uso de fuentes de consulta (diccionario, libro de gramática, etc.). Si los discentes supieran utilizar estas ayudas, realizarían mejor estas actividades y aumentarían su aprendizaje al hacerlo. Además, son destrezas importantes para la autonomía del discente de LE. Durante la experiencia, quedó claro que estas destrezas no se adquieren, por lo general, sin un entrenamiento explícito [01].⁵¹

8. Se podría realizar una acción correctiva más profunda (más o menos selectiva) en el aspecto lingüístico-textual, a partir de un análisis de errores efectuado sobre la producción escrita (y quizás también oral) de los discentes. Ciertamente, los errores y los problemas lingüísticos están altamente contextualizados en dicha producción; lo cual confiere más significado (desde el punto de vista del discente) a una evaluación formativa en este sentido.⁵² Además, se trata de una producción también muy personalizada, con lo cual aumenta el interés del autor por conocer su validez. Ahora bien, si se dedica más tiempo a la evaluación formativa lingüístico-textual, quedará menos

⁵¹ v. p. 369-70.

⁵² La evaluación formativa llevada a cabo en el proceso experimentado apenas se centraba en problemas lingüístico-textuales concretos.

tiempo para dedicar a otros aspectos del proceso de E-A. Por otra parte, el 86% de los discentes no perciben la necesidad o conveniencia de esta opción [E.D.]. Es un punto sobre el que no se puede pronunciar, en este momento, el investigador.

9. Cuando algún factor externo (fuerza mayor) obliga a efectuar cambios súbitos (sin preaviso) en la programación, para el docente es más difícil reaccionar al no disponer de un libro de texto [01]. Posiblemente sea una dificultad inherente a la modalidad de EMC_p, cuya presencia habría que aceptar a cambio de los beneficios que ofrece esta modalidad.

5.5 Conclusiones, implicaciones, y recomendaciones

Al finalizar el segundo ciclo de la investigación-acción, en base al estudio empírico (precedido por la prueba piloto, y la investigación teórica previa), se pueden extraer conclusiones sobre el rendimiento de la EMC_p en el aula, y se puede enfocar la cuestión de su idoneidad para la nueva ESO.

En primer lugar, se afirma ahora que a través de la modalidad propuesta y experimentada (EMC_p), es posible generar procesos de E-A claramente satisfactorios para los participantes y para las autoridades educativas. Esta afirmación se fundamenta, por un lado, en las percepciones subjetivas de los discentes, del docente/investigador, y de los observadores externos: y por otro lado, en ciertos datos objetivos obtenidos.

Dentro de las percepciones subjetivas, se concede especial importancia al deseo expresado por una clara mayoría de los discentes¹, una vez finalizada la unidad didáctica, de seguir trabajando en el futuro con esta modalidad de E-A. La posible incidencia de factores ajenos (carácter novedoso de la experiencia, efecto Hawthorne²,

¹ 57% (y 90% en la prueba piloto).

² La satisfacción de los sujetos al ser seleccionados para un estudio (Brown, 1954), y los efectos de ésta sobre su rendimiento.

efecto "halo"³) difícilmente podría por sí sola producir el deseo de repetir una experiencia. Ahora bien, es cierto que la única manera de demostrarlo con toda seguridad sería justamente sometiendo a los mismos sujetos a repetidas experiencias de EMC_p. De todas formas, la motivación positiva de los discentes en el transcurso del proceso era evidente, tanto en la prueba piloto como en la experiencia definitiva. Esto, junto con su buen rendimiento (reflejado posteriormente en las calificaciones finales asignadas), hace que sea más significativo el deseo de continuación expresado.

En cuanto al desarrollo intelectual, el proceso experimentado causó modificaciones apreciables en los discentes, incluso en un plazo relativamente breve (30 horas lectivas). En la competencia lingüístico-textual (en la LE) se reflejó una modificación estadísticamente significativa y equivalente a la de un grupo de control cuya E-A (convencional) estaba principalmente enfocada con esta finalidad específica. También hubo un desarrollo de ciertas capacidades psicocognitivas transferibles al resto del currículum: especialmente la capacidad creativa, y más aún la capacidad de procesar información (esta última, avalada por todos los datos, subjetivos y objetivos). La adquisición de conocimientos sobre el contenido (no-lingüístico) objeto de estudio fue similar al habitual en cualquier otra situación de E-A, a pesar de realizarse a través de la LE.

³ Deseo de complacer al investigador.

Unicamente en el caso de la capacidad comunicativa, los datos no son concluyentes (aunque es probable que también haya aumentado).

Conviene especificar que en el proceso experimentado no se pretendía desarrollar algunas destrezas que podrían considerarse importantes. Un ejemplo claro es la de comunicación interactiva (espontánea, "cara a cara") a través de la LE. Es difícil incorporar un desarrollo de esta destreza en la EMC_p. Con toda probabilidad no es deseable una E-A de LE limitada exclusivamente a la EMC_p, la cual debe complementarse con otras modalidades de E-A. Desde luego, en ningún momento se le ha ocurrido lo contrario al investigador. Precisamente debido a su creencia de que la exposición a distintas modalidades de E-A es beneficiosa para el discente, éste se complace en poder proponer una nueva opción adicional.

Naturalmente, el proceso de educación que la ESO ofrecerá a todo ciudadano no se limitará al desarrollo intelectual (o físico) del individuo: se pretende además que tenga una función socializadora. Se ha demostrado que la EMC_p también puede contribuir a esta función. Por ejemplo, el trabajo cooperativo en equipo predomina sobre el trabajo individual/competitivo en la unidad didáctica experimentada y también en la prueba piloto (se considera un elemento imprescindible de la EMC_p). El contenido (no-lingüístico) objeto de estudio favorecía la formación del discente

(mediante el razonamiento científico, el debate, y la reflexión) sobre un fenómeno social (y psicológico) muy próximo en su vida actual (el racismo). En este sentido, era además la primera vez que el seminario contribuía de forma tan directa a objetivos curriculares primordiales del centro⁴. Por supuesto, a la hora de pensar en posibles contenidos, la opción de temas sociales constituye una opción atractiva (siempre que se estudien de forma científica).

Desde el punto de vista del docente, se ha comprobado que la realización de procesos de EMC, puede ser estimulante al ampliar sus propios conocimientos del mundo;⁵ y resulta a la vez menos monótono en lo referente a la labor evaluativa. La mayor inversión de tiempo que requería (respecto a la E-A "habitual") se debía exclusivamente a carencias de infraestructura, algunas de las cuales ya no existen en este momento. La capacidad del docente para aplicar esta modalidad de E-A en el aula se tiene que adquirir (al igual que para cualquier otra) mediante una formación específica y/o la práctica de dicha aplicación: así fue adquirida por este investigador.

⁴ Reforzar el respeto a los derechos humanos; favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales; desarrollar las actitudes necesarias para poder vivir en una sociedad en el marco de unos principios democráticos de convivencia.

⁵ A diferencia de las modalidades convencionales de E-A de LE; las cuales, en el contexto de la enseñanza secundaria, no suelen ampliar los conocimientos del docente (ni lingüísticos ni no-lingüísticos).

El modelo de E-A propuesto se ha podido perfeccionar progresivamente a partir de su aplicación efectiva en el aula. Sin duda alguna, de producirse ahora una tercera aplicación, ésta sería más acertada que la segunda (objeto de este estudio), al incorporar las modificaciones propuestas en el apartado 5.4.4. Pero algunos elementos problemáticos han demostrado ser más difíciles de resolver. El mecanismo de elección del contenido no acaba de convencer al investigador. No se ha podido rectificar la escasa presencia de input oral: esto requiere una infraestructura que, en la opinión del investigador, probablemente no existe en la actualidad. Por otro lado, es imprevisible la posible aceptación de la EMC_p por parte de otros docentes.

Sin embargo, estos obstáculos no han impedido la realización de dos unidades didácticas (de 30 horas de duración) satisfactorias según la valoración de los participantes y a la luz de los resultados obtenidos. Esto ha sido posible con grupos normales (en todos los sentidos), en un I.B. considerado como típico⁶ por observadores externos cualificados: lo cual condiciona positivamente el carácter generalizable de la experiencia.

La cuestión que queda por dilucidar es que se pueda lograr lo mismo, o algo parecido, en otro contexto distinto: en la nueva ESO. La experiencia se realizó en un contexto

⁶ Es decir, típico entre los centros pequeños de barrio periférico.

cuya desaparición es ya inmediata, el B.U.P. (y la prueba piloto en el C.O.U.). De entrada, la idoneidad de la EMC_p para la ESO no se podrá verificar científicamente hasta que exista ésta: y no se podrá verificar definitivamente hasta la normalización total del funcionamiento de la ESO.

Ahora bien, teóricamente, los alumnos que habrá en el último curso de la ESO podrán ser bastante parecidos a los que participaron en el estudio empírico: la diferencia de edad es escasa, y habrán superado también como mínimo 6 cursos de inglés previamente, distribuidos además de igual manera (3 cursos en la enseñanza primaria, y 3 en la secundaria). La mayor heterogeneidad de capacidades y motivaciones dentro del grupo de clase, vaticinada por algunos, no debería representar un obstáculo insuperable para un proceso de E-A que precisamente ha demostrado su flexibilidad en este sentido. En consecuencia, lo más lógico parece ser seguir la misma táctica que ha utilizado el investigador: introducir las primeras experiencias en el último curso (en ese caso, de la ESO), y posteriormente, de forma progresiva, experimentar esta modalidad en los cursos anteriores.

En definitiva, se recomienda, ya sin ningún tipo de reservas, cuando menos la experimentación de unidades didácticas de EMC_p dentro de la ESO. Esta recomendación se fundamenta en los siguientes puntos:

1. El alto grado de coincidencia entre los supuestos de esta

modalidad y los del primer nivel de concreción del Diseño Curricular (área: lengua inglesa) publicado en 1989 por el Departament d'Ensenyament. Aunque esta coincidencia es general, se manifiesta ante todo (de forma casi total), en las "Orientaciones didácticas para diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación". Donde no hay coincidencia, evidentemente, es en los "Hechos, conceptos, y sistemas conceptuales", que son de naturaleza lingüístico-textual, contrariamente a la EMC_p.

2. Se ha demostrado (al menos contando con un nivel previo de competencia en la LE post-elemental/pre-intermedio) que la adquisición de la LE conseguida a través de la EMC_p es significativa y equiparable a la conseguida mediante modalidades de E-A actualmente más convencionales.

3. Se ha demostrado que, a través de procesos de EMC_p, se puede conseguir un desarrollo significativo de capacidades y actitudes intelectuales directamente transferibles a otras áreas del currículum y a la futura vida del alumno. En las modalidades de E-A de LE actualmente convencionales, no se suele plantear este tipo de objetivo.

4. Se ha comprobado que es posible una sunstaciosa adquisición de conocimientos no-lingüísticos a través de la LE. Con un nivel de competencia en la LE y de madurez intelectual equivalentes al de los participantes en el estudio empírico, el grado de esta adquisición es incluso semejante al conseguido a través de la L1.

5. Se ha comprobado que en unidades didácticas de EMC_p es posible generar una motivación claramente positiva hacia las

actividades de aprendizaje que las componen.

6. Se sabe ahora que, contando con elementos de infraestructura actualmente disponibles, el docente puede realizar unidades didácticas de EMC_p con la misma inversión de tiempo que dedica a los procesos de enseñanza habituales.

Conviene concretar, pues, la forma de realizar procesos de EMC_p dentro de la ESO. El currículum está organizado en "créditos", unidades de programación de un trimestre, generalmente de una duración de 30 horas lectivas⁷, que desarrollan una parte del primer nivel de concreción del Diseño Curricular (de la correspondiente área).

Los créditos comunes (un total de 8 en el caso de la LE) concretan el primer nivel del Diseño Curricular y constituyen un plan estructurado para toda la etapa. Así, pues, sería impensable que todos los créditos comunes fueran de EMC_p; porque no se podría garantizar la presencia de todos los "Hechos, conceptos, y sistemas conceptuales" propuestos en el Diseño Curricular (ya que son de naturaleza lingüístico-textual).

En cambio, es bastante lógico pensar en la posibilidad de incluir en la etapa (como mínimo) un crédito común de EMC_p, porque esta modalidad es idónea para tratar bastantes de los "Procedimientos" y/o "Actitudes, valores, y normas"

⁷ Las dos unidades experimentadas por el investigador tenían esta misma duración.

especificados en el Diseño. Además, de esta manera el alumno estaría expuesto a otra modalidad adicional de E-A.⁸ Por otra parte, según el Departament d'Ensenyament⁹, la ratio media en los créditos comunes será de 30 alumnos por aula, coincidiendo con la ratio de las experiencias realizadas.

Se podría, pues, realizar algún crédito común de área. También es viable en los créditos comunes integrados, concreciones de los primeros niveles de dos áreas o más, interrelacionadas, formando una unidad de conjunto. Esta posibilidad podría resultar muy útil, por los motivos expuestos en p. 3-4. Requeriría, eso sí, mayor destreza en la programación. Podría incluso precisar de una realización conjunta de docentes de distintas áreas. Y la disponibilidad de materiales podría ser problemática.

Los créditos variables constituyen también una excelente posibilidad. Deberán ofertarse trimestralmente, siendo elegidos por el alumno con la ayuda del tutor. La ratio media será de 18 alumnos por aula. Formarán unidades cerradas e independientes, destinadas a ampliar el currículum común. Serán programados por los docentes en el centro. No sería difícil ofertar créditos variables de EMC, que resultasen atractivos para los alumnos. La unidad

⁸ En general, resulta enriquecedora para el discente de LE la exposición a varias modalidades de E-A (no trabajar siempre con la misma).

⁹ Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa: febrero 1991.

didáctica experimentada por el investigador¹⁰ podría ofrecerse perfectamente como crédito variable, prácticamente sin modificarla¹¹.

Algunos créditos variables tipificados propuestos por la administración educativa coinciden con los que se han realizado o sugerido en esta tesis.¹² Se trata precisamente de conocimientos o habilidades que no configuran una área lo suficientemente amplia y esencial para constituir por sí solos una materia común, siendo sin embargo lo suficientemente importantes para que todos los alumnos tengan la opción de acceder a ellos; o bien representan puntos de referencia obligados en nuestra sociedad. Esta definición (oficial) recuerda la posibilidad planteada a priori para la EMC en p. viii-ix¹³: "completar 'lagunas' del currículum común".

La EMC, podría adecuarse con facilidad a los cuatro tipos de crédito variable que existirán: 1. de consolidación, profundización, y ampliación de los contenidos de las áreas comunes; 2. de iniciación y

¹⁰ V. apartado 5.2.

¹¹ Incorporando solamente las modificaciones propuestas en el apartado 5.4.4 para perfeccionar su realización en el aula.

¹² P. ej., "El consumo y el mercado"; "La salud y la educación sexual" (propuesto por los discentes al finalizar el proceso de E-A experimentado -v. p. 345, 372-); "El civismo y el respeto al entorno"; "La paz en el mundo"; "Cataluña dentro de la dimensión europea"; "Teatro"; "Literatura"; "Los medios de comunicación"; "La publicidad"; "El mundo laboral", y otros (una lista exhaustiva sería demasiado larga).

¹³ Y ampliada en el apartado 2.1.

orientación hacia otras áreas del saber; 3. de integración, relacionando contenidos de diversas áreas para favorecer la integración de conocimientos diferentes y la transferencia cultural desde un campo hacia otro; y 4. de refuerzo, destinados a ayudar a los alumnos a superar dificultades en la consecución de objetivos básicos de una área. Ahora bien, en la prueba piloto los discentes manifestaban a posteriori su desacuerdo con el primer tipo indicado en este párrafo. Tanto en la prueba piloto como en el estudio empírico, sus preferencias manifestadas coincidían con el segundo tipo indicado.

Los créditos de síntesis (que serán programados por el equipo de profesores) se compondrán de elementos muy característicos de la EMCP: conjunto de actividades interdisciplinarias; resolución de problemas planteados; demostración de la autonomía en la organización del propio trabajo individual; cooperación y colaboración en el trabajo de equipo; evaluación integrada del trabajo individual y en equipo. Por consiguiente, un docente con experiencia de EMC_p sería, sin duda, un integrante valioso del equipo programador. No obstante, la función de los créditos de síntesis es exclusivamente evaluativa: y lo cierto es que en esta tesis, la modalidad de EMC_p se ha concebido con la función de E-A. El investigador no conoce las posibilidades de la EMC_p como procedimiento de evaluación; aunque supone que sería factible esta función distinta.

En definitiva, la modalidad de EMC_p concretada y experimentada por el investigador es susceptible, en principio, de adecuarse a todas las clases de crédito que existirán en la ESO. Dicho esto, la experiencia sugiere un potencial máximo de la EMC_p para créditos variables tipificados, créditos variables de iniciación y orientación a otras áreas del saber, y la inclusión de algún crédito común (del total de 8 a lo largo de la ESO), ya sea de área o integrado (aunque esta última opción es más complicada).

La convicción del investigador en cuanto a la idoneidad de la EMC_p para la nueva ESO (convicción fundamentada ya no sólo en los supuestos teóricos sino también en la experiencia empírica) se traduce, a partir de este momento, en una intención de procurar una diseminación apropiada del contenido de esta tesis doctoral dentro del colectivo de profesores de inglés implicados (cuya notable receptividad ante la innovación es bien conocida), con la esperanza de ver realizado el indudable potencial de la EMC_p en beneficio de nuestra comunidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, G.:** "ELT as education." *System*, 15/1:47-53. 1987.
- Aguilar, A. & Ferran, J.M.:** *Crèdit Comú d'Anglès per a l'Ensenyament Secundari Obligatori: "l'expressió de relacions amb l'entorn immediat."* Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (Dept. d'Ensenyament). Generalitat de Catalunya. Feb. 1988.
- Alderson, J.C.:** *A Study of the Cloze Procedure with Native and Non-Native Speakers of English.* Tesis doctoral no publicada. University of Edinburgh. 1978.
- Alderson, J.C.:** "The effect of certain methodological variables on Cloze test performance and its implication for the use of the Cloze procedure in EFL testing." *Actas del V congreso internacional de lingüística aplicada.* Montreal. 1978.
- Alderson, J.C.:** "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" **Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds.):** *Reading in a Foreign Language:1-27.* Longman. 1984.
- Alderson, J.C. & Hughes, A. (eds.):** *ELT Documents 111: Issues in Language Testing.* British Council. 1981.
- Alonso, J. & Mateos, M.M.:** "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación." *Infancia y Aprendizaje*, 31-32:5-19. 1985.
- Allen, J.P.B. & Howard, J.:** "Subject-related ESL: an experiment in communicative language teaching." *Canadian Modern Language Review*, 37/3. 1981.
- Allwright, R.L.:** "The importance of interaction in classroom language learning." *Applied Linguistics*, 5/2. 1984.
- Allwright, R.L.:** "Why don't learners learn what teachers teach?: the interaction hypothesis." **Singleton, D. & Little, D.G. (eds.):** *Language Learning in Formal and Informal Contexts.* Dublin: IRAAL. 1984.
- Allwright, R.L.:** *Observation in the Language Classroom.* Longman. 1988.
- Asher, J.:** *The Total Physical Response: theory and practice.*

New York Academy of Sciences. 1981.

Atkinson, D.: "The mother tongue in the classroom: a neglected source?" *ELT Journal*, 41/4. 1987.

Atkinson, P., Delamont, S. & Hammersley, M.: "Qualitative research traditions: a British response to Jacob." *Review of Educational Research*, 58/2:231-50. 1988.

Ausubel, D.P.: "Learning as constructing meanings." **Entwistle, N.J. (ed.):** *New Directions in Educational Psychology*. Londres: The Farmer Press. 1985.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H.: *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. 1978.

Baiges, C. & Armengol, H.: *Crèdit Variable d'Anglès per a l'Ensenyament Secundari Obligatori: "up to date."* Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (Dept. d'Ensenyament). Generalitat de Catalunya. May. 1990.

Bailey, K.M.: "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies." **Seliger, H.W. & Long, M.H. (eds.):** *Classroom Oriented Research*:67-104. Rowley, Mass: Newbury House. 1983.

Beaugrande, R. de & Dressler, W.: *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman. 1981.

Bentley, D.: *How and Why of Cloze Procedure*. Reading and Language Information Center - School of Education, University of Reading. 1988.

Bentley, D.: *How and Why of Readability*. Reading and Language Information Centre - School of Education, University of Reading. 1988.

Beretta, A.: "Program-fair testing." *TESOL Quarterly*, 20/3:431-44. Sept. 1986.

Beretta, A. & Davis, A.: "Evaluation of the Bangalore project." *ELT Journal*, 39/2:121-7. 1985.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, Hill, W.H. & Krathwohl, D.R.: *Taxonomy of Educational Objectives*. Londres: Longman, Green and Co. 1956.

Bloomfield, L.: *Language*. N.Y.: Holt. 1933.

Breen, M.P.: *Process in syllabus design and classroom language learning*. British Council. 1984.

Breen, M.P.: "The Evaluation Cycle for Language Learning Tasks." *Lancaster Papers in Linguistics*, 38. 1985.

Breen, M.P.: "Contemporary paradigms in syllabus design (parts 1 & 2)." *Language Teaching*, 20/2:80-91 & 20/3:161-72. 1987.

Breen, M.P.: "Learner contributions to task design."
Candlin, C.N. & Murphy, D.F. (eds.): *Tasks in Language Learning*. Prentice Hall International. 1987.

Breen, M.P. & Candlin, C.N.: "The essentials of a communicative curriculum in language teaching." *Applied Linguistics*, 1/2:89-110. 1980.

Brinton, D., Snow, M.A. & Wesche, M.B.: *Content Based Second Language Instruction*. Newbury House, N.Y. 1989.

Brown, J.A.C.: *The Social Psychology of Industry*. Middlesex: Penguin. 1954.

Brown, J.D.: *Understanding Research in Second Language Learning*. C.U.P. 1988.

Brown, R.: *A First Language*. Cambridge, Mass: MIT Press. 1973.

Brown, G. & Yule, G.: *Discourse Analysis*. C.U.P. 1983.

Brumfit, C.J.: *Communicative Methodology in Language Teaching*. C.U.P. 1984.

Brumfit, C.J. & Carter, R.A. (eds.): *Literature and Language Teaching*. O.U.P. 1987.

Bruner, J.S.: "Language as an instrument of thought."
Davies, A. (ed.): *Problems of Language and Learning*. Londres: Heinemann. 1975.

Bruner, J.S.: *The Process of Education*. Cambridge: Mass.. Harvard University Press. 1981.

Bryman, A.: "The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?" *The British Journal of Sociology*, Vol.XXXV No.1:75-85. 1982.

Bullock Committee: *A Language for Life*. Londres: HMSO. 1975.

Burt, M. & Dulay, H.: "Optimal language learning environments." **Alatis, Altman & Alatis (eds.):** *The Second Language Classroom: directions for the 1980s*. N.Y.: O.U.P. 1981.

Campbell, D.T. & Stanley, J.C.: "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching." **Gage, N.L. (ed.):** *Handbook of Research on Teaching*, p. 171-246. Chicago: Rand-McNally. 1963.

Canale, M. & Swain, M.: "Theoretical bases of communicative

approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics* 1:1-47. 1980.

Candlin, C.N.: "Towards task-based language learning." *Lancaster Practical Papers in E.L. Education*, vol.7. 1986.

Candlin, C.N.: "Explaining Communicative Competence: Limits on Testability?" *Lancaster Papers in Linguistics*, 24. 1988.

Cantoni-Harvey, G.: *Content-Area Language Instruction*. Addison-Wesley. 1987.

Carrell, P.L.: "Cohesion is not coherence." *TESOL Quarterly*, 16/4:479-88. 1982.

Carrell, P.L.: "Schema theory and language comprehension." *Working Papers, Dept.of ESL, Univ. Hawaii Vol.2 No.1*. 1983.

Carrell, P.L.: "The effects of rhetorical organization on ESL readers." *TESOL Quarterly*, 18/3:441-69. Sept. 1984.

Carrell, P.L.: "Schema theory and ESL reading classroom implications and applications." *The Modern Language Journal*, 68/4:332-43. 1984.

Carrell, P.L.: "Facilitating ESL reading by teaching text structure." *TESOL Quarterly*, 19/4:727-52. 1985.

Carrell, P.L.: "Fostering interactive SL reading." **Savignon, S. & Berns, M. (eds.):** *Reading*. Addison-Wesley. 1986.

Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C.: "Schema theory and ESL reading pedagogy." *TESOL Quarterly*, 17/4:553-73. 1983.

Cazden, C.B.: "Language, literacy, and literature". *The National Elementary Principal*, 57/1:40-52. 1977.

Celaya, M^aL.: *The Acquisition and Use of the English Tense System: a study of transfer in a foreign language learning situation*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. 1991.

Coady, J.: "A psycholinguistic model of the ESL reader." **MacKay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (eds.):** *Reading in a Second Language*:5-12. Rowley, Mass.: Newbury House. 1979.

Cohen, A.: "Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings." *English for Specific Purposes*, 5/2:131-46. 1986.

Cohen, A. y otros: "Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants." *TESOL Quarterly*, 13/4:551-64. 1979.

Cohen, J.H.: "The effect of content area material on Cloze test performance." *Journal of Reading*, 19/3:247-50. Dic. 1975.

Cohen, L. & Manion, L.: "Action research." **Bell, y otros (eds.):** *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. Londres: Harper and Row & Open University. 1984.

Coll, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. 1986.

Coll, C. & Gimeno Sacristán, J.: *El Marco Curricular en una Escuela Renovada*. Madrid, M.E.C.: Ed.Popular. 1988.

Comunicación, Lenguaje, y Educación, Monográfico 1: Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. 1991.

Connor, U.: "A study of cohesion and coherence in English in second language students' writing." *Papers in Linguistics*, 17/3:301-16. 1984.

Cooper, J.: *Think and Link*. Edward Arnold. 1979.

Council of Europe: "Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives", vols. 1 & 2. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. 1984.

Crandall, J.A.(ed.): *ESL through Content-area Instruction*. West Englewood Cliffs, New Jersey. CAL/ Prentice Hall Regents. 1987.

Cummins,J.: "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students." *Schooling and Language Minority Students: a theoretical framework and evaluation*:3-49. California State University: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. 1981.

Cummins, J.: "Language proficiency and academic achievement". **Oller, J. (ed.):** *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass. Newbury House. 1983.

Currie, P.: "A dilettante's paradise." *Contact*, 14:23-24. 1987.

Chamot, A.U. & O'Malley, J.M.: "The Cognitive Academic Language Learning Approach: a bridge to the mainstream." *TESOL Quarterly*, 21/2:227-49. 1987.

Chapman, L.J.: *Reading Development and Cohesion*. Heinemann. 1983.

Chaudron, C.: *Second Language Classrooms*. C.U.P. 1988.

Department of Education and Science: *The curriculum from 5 to 16*. H.M.I.series. 1985.

Dickinson, L.: *Self-instruction in Language Learning*. C.U.P. 1987.

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa:
L'Ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la Nova Proposta Educativa. Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya). Febrero 1991.

Dubin, F. & Olshtain, E.: *Course Design: developing programs and materials for language learning.* C.U.P. 1986.

Early, M., Thew, C. & Wakefield, P.: *ESL Instruction via the Regular Curriculum: a framework and resource book.* Victoria, B.C.: Ministry of Education. 1985.

Edgeworth, F.Y.: "The statistics of examinations." *Journal of the Royal Statistical Society*, LI/III. 1988.

Elliot, J.: "Action research: a framework for self-evaluation in schools." *Schools Council Prog.2. Working Papers No.1.* 1986.

Ellis, R.: *Classroom Second Language Development.* Oxford: Pergamon. 1984.

Ellis, R.: *Understanding Second Language Acquisition.* O.U.P. 1985.

Ellis, R.: *The Role of Instruction in Second Language Acquisition.* Londres: Ealing College of Higher Education. 1986.

Ellis, G. & Sinclair, B.: *Learning to Learn English.* C.U.P. 1989.

ELT Documents 129: Academic Writing: process and product. M.E.P & British Council. 1988.

Everard, H.G. & Morris, G.: *Effective School Management.* Harper Educational Press. 1985.

Fillmore, L.W.: "The language learner as an individual." *On TESOL'82.* Washington, D.C.: TESOL. 1982.

Firestone, W.: "Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research." *Educational Researcher*, 16/7:16-21. 1987.

Gagné, E.D.: *The Cognitive Psychology of School Learning.* Boston, Mass.: Little, Brown. 1985.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House. 1972.

Geva, F.: "Facilitating reading comprehension through flowcharting." *Reading Research Quarterly*, 18/4: 384-405. 1983.

Jimeno Sacristán, J.: *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Anaya. 1981.

Givon, T.: *On Understanding Grammar*. New York Academic Press. 1979.

González Soto, A.P. y otros: *Análisis de la Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Narcea. 1984.

Goodman, K.S.: "Reading: a psycholinguistic guessing game." *Journal of the Reading Specialist*, 6(1):126-35. 1967.

Grellet, F.: *Developing Reading Skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. C.U.P. 1981.

Halliday, M.A.K.: *Learning How to Mean*. Elsevier North Holland, Inc.. 1975 (Edward Arnold. 1978).

Halliday, M.A.K.: "Language across the culture." **Tickoo, M.L. (ed.):** *Language in Learning. SEAMEO Anthology Series*, 16:14-29. Singapore: Continental Press. 1986.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R.: *Cohesion in English*. Longman. 1976.

Herber, H.: *Teaching Reading in the Content Areas*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1978.

Horowitz, D.: "What professors actually require: academic tasks for the ESL classroom." *TESOL Quarterly*, 21:445-63. 1987.

Hudson, T.: "A content comprehension approach to reading English for science and technology." *TESOL Quarterly* 24/3, 77-104. 1990.

Hutchinson, T.: *Using grammar books in the classroom*. O.U.P. 1987.

Hutchinson, T. & Waters, A.: *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. C.U.P. 1987.

Jacobs, H.L. y otros: *Testing ESL Composition: a practical approach*. Rowley, Mass.: Newbury House. 1981.

Johns, T. & Davies, F.: "Text as a vehicle for information in the classroom: the use of written texts in teaching reading in a foreign language." *Reading in a Foreign Language*, 1/1:1-19. Mar. 1983.

Johnson, K.: *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press. 1982.

Jones, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S. & Carr. E.G.: *Strategic Teaching and Learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Va.: Association for

Supervision and Curriculum Development. 1987.

Kamil, M., Langer, J. & Shanahan, T.: *Understanding Reading and Writing Research*. Boston: Allyn & Bacon. 1985.

Kingman, Sir J.: *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language*. Department of Education and Science. 1988.

Kintsch, W.: *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 1974.

Krashen, S.D.: *The Input Hypothesis*. Georgetown University Press. 1980.

Krashen, S.D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. 1981.

Krashen, S.D.: "The case for narrow reading." *TESOL Newsletter*, 15/6:23. 1981.

Krashen, S.D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. 1982.

Krashen, S.D.: *Writing: research, theory and applications*. Pergamon LTM Series. 1984.

Krashen, S.D.: *The Input Hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman. 1985.

Krashen, S. & Terrell, D.: *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon. 1984.

Lawrence, M.: *Reading, Thinking, Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1975.

Linn, W.: "Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations." *Journal of Research in Science Teaching*, 24/3:191-216. 1987.

Littlewood, W.T.: "Literary and informational texts in language teaching." *Praxis*, 1:19-26. 1976.

Long, M.H.: "Does second language instruction make a difference? A review of the research." *TESOL Quarterly*, 17/3:359-82. 1983.

Long, M.H.: "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching." **Hyltestamm, K. & Pienemann, M. (eds.):** *Instructural and Social Implications of Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 1984.

Long, M.H.: "Instructed interlanguage development." Department of E.S.L., University of Hawaii at Manoa. 1985.

Lucea, J.M.: *Aspectos Psicolingüísticos de la Simplificación Léxica en Estudiantes Hispanohablantes de la Lengua Inglesa.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza. 1992.

McKay, S.L. & Freedman, S.W.: "Language minority education in Great Britain: a challenge to current U.S. policy." *TESOL Quarterly*, 24/3:385-403. 1990.

McLaughlin, B., Rossman, T. & McLeod, B.: "Second language learning: an information-processing perspective." *Language Learning*, 33:135-58. 1983.

McTear, M.: "Structure and categories of foreign language teaching sequences." **Allwright, R. (ed.):** *Working papers: Language Teaching Classroom Research.* Department of Language and Linguistics, University of Essex. 1975.

Manchón, R.M.: *Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de lenguas.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia. 1988.

Meyer, B.J.: *The Organization of Prose and its Effects on Memory.* Amsterdam: North-Holland Publishing Company. 1975.

Milk, R.: "Preparing ESL and bilingual teachers for changing roles: immersion for teachers of LEP children." *TESOL Quarterly* 24/3:407-26. 1990.

Mohan, B.: *Language and Content.* Reading, Mass.: Addison Wesley. 1986.

Mohan, B.: "An integrated framework for language and content learning." **Tickoo, M.L. (ed.):** *Language in Learning. SEAMEO Anthology Series*, 16:53-68. Singapore: Continental Press. 1986.

Moore, J. y otros: *Reading and Thinking in English.* O.U.P. 1979.

Moskowitz, G.: *Caring and Sharing in the Foreign Language Class.* Rowley, Mass.: Newbury House. 1978.

Munby, J.: *Communicative Syllabus Design.* C.U.P. 1978.

Novak, J.D.: *A Theory of Education.* Londres: Cornell University Press. 1977.

Novak, J.D.: *Teoría y Práctica de la Educación.* Madrid: Alianza. 1982.

Novak, J.D.: "Constructivismo humano, un consenso emergente." *Enseñanza de las Ciencias*, 6/3:213-23. 1988.

Nuttall, C.: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Heinemann. 1982.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U.: *Learning Strategies in Second*

Language Acquisition. C.U.P. 1990.

Paulston, C.B., & Bruder, M.N.: *Teaching English as a Second Language: techniques and procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop. 1976.

Perry, N.: "Review of B. Mohan's Language and Content." *TESOL Quarterly*, 21/1:137-42. (Mar. 1987).

Pla, L.: *Bases Psicopedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. 1987.

Pozo, J.I.: *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata 1989.

Prabhu, N.S.: *Second Language Pedagogy: a perspective*. O.U.P. 1987.

Prabhu, N.S.: "Correction in the language classroom: attention to form or meaning?". *TESOL Quarterly*, 23/2:283-95. Jun. 1989.

Ravera, M.: "Writing a detective story" (3º BUP y COU, 1981-1982). Memoria de Cátedra. Sin publicar.

Ravera, M.: "Autobiography" (2º BUP. I.B. Guilera, Prat de Llobregat, 1985-1986). Comunicación TESOL, Madrid, abril 1986. Sin publicar.

Reichardt, C.S. & Cook, T.D.: "Beyond qualitative versus quantitative methods." Reichardt, C.S. & Cook, T.D. (eds.): *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage. 1979.

Ribé, R.: *La Llengua Anglesa en el Cicle Secundari d'Ensenyament: factors diferencials*. Tesis doctoral en fase de publicación. Universitat Autònoma de Barcelona. 1987.

Richards, J.: "The secret life of methods." *TESOL Quarterly*, 18/1:7-23. (Mar. 1984).

Rigg, P.: "Beginning to read in English the LEA way." Twyford, C.W., Diehl, W., & Feathers, K. (eds.): *Reading English as a Second Language: moving from theory:81-90*. *Monographs in Language and Reading Studies*, 4. Bloomington, Indiana: Indiana University. 1981.

Rodríguez Torras, F.: "'Let's go to England': global coverage of 7th year EGB syllabus by means of communicative activities based around a central theme". *Actas de las IV Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès*, Barcelona. Marzo 1985.

Rodríguez Torras, F.: "Valoración de las destrezas lingüístico-cognitivas en la L1 del niño en la adquisición de la L2 como lengua extranjera". *Universitas Tarraconensis*

X: 163-76. 1986.

Rodríguez Torras, F.: "Aplicación de principios del Content Based Teaching en actividades situacionales en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera". V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada:495-505. Pamplona. Abril 1987.

Rodríguez Torras, F.: "A school award". *L'Ensenyament de Llengües Estrangeres*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. 1987.

Rodríguez Torras, F.: "Tarragona in Roman Times: content based teaching". Actas de las VI Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès. Barcelona. Marzo 1987.

Rodríguez Torras, F.: "The Discovery of America". Actas de las IX Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès. Barcelona. Marzo 1991.

Rodríguez Torras, F.: "Content-Based Teaching: a methodological approach". *Separata de la Revista Alicantina de Estudios Ingleses* n.º 4 de la Universidad de Alicante. 1991.

Rodríguez, F. & Ferreres, V.: *Didáctica de la Lengua Inglesa: aproximación comunicativa de la composición escrita*. Barcelona: Humánitas. 1985.

Rodríguez, F., Sánchez, A., & Scott-Tennent, C.: "El contenido de la clase comunicativa." Mesa redonda AEDEAN. Alicante. Dic. 1988.

Rumelhart, D.E.: "Schemata: the building blocks of cognition". Spiro, R.J., Bruce, B., & Brewer, W.F. (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*:33-58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1980.

Rutherford, W.E.: *Second Language Grammar: learning and teaching*. London: Longman. 1987.

Savignon, S.: *Communicative Classroom Theory and Practice*. Addison-Wesley. 1983.

Scott, M., Carioni, L., Zanatta, M., Bayer, E. & Quintanilha, T.: "Using a "standard exercise" in teaching reading comprehension". *ELT Journal*, 38:114-20. 1984.

Scott-Tennent, C.: "Content-based FL learning in state secondary education". *APAC of News*, 3:20-21. 1989.

Scott-Tennent, Y.: "When it comes to the crunch." Actas del APAC ELT Convention. Barcelona. 1992.

Seliger, H.V. & Shohamy, E.: *Second Language Research Methods*. O.U.P. 1989.

Shih, M.: "Content based approaches to teaching academic writing". *TESOL Quarterly*, 20/4. Dic. 1986.

Shulman, L.S.: "Disciplines of inquiry in education: an overview." *Educational Researcher*, June/July:5-12. 1981.

Sinclair, J.Mc.H. & Coulthard, M.: *Towards an Analysis of Discourse*. O.U.P. 1975.

Smith, J.K.: "Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue." *Educational Researcher*, 12/3:6-13. 1983.

Smith, J.K. & Heshusius, L.: "Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educationasl inquirers." *Educational Researcher*, 15/1:4-13. 1986.

Snow, M.A., Met, M. & Genesee, F.: "A conceptual framework for the integration of language and content in second and foreign language instruction."

Stenhouse, L.: *Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann. 1975.

Stenhouse, L.: *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata. 1984.

Stern, H.H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. O.U.P. 1983.

Stevick, E.W.: *Teaching and Learning Languages*. C.U.P. 1982.

Stewart-Dore, N.: "Practising language across the curriculum: a second school case study". **Tickoo, M.L. (ed.):** *Language in Learning. SEAMEO Anthology Series*, 16:131-48. Singapore: Continental Press. 1986.

Stevens, P.: *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: O.U.P. 1977.

Swain, M.: "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". **Gass, S. & Madden, C. (eds.):** *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 1985.

Tarvin, W.L. & Al-Arishi, A.Y.: "Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom". *TESOL Quarterly*, 25/1:9-27. 1991.

Tough, J.: *The Development of Meaning*. London: Allen and Unwin. 1977.

Trimble, L.: *English for Science and Technology: a discourse approach*. C.U.P. 1985.

Tucker, R. & D'Anglejan, A.: "New directions in language teaching". **Troike, R.C. & Modiano, N. (eds.):** *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*, 63-72. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics. 1975.

Turell, M^aT.: *No One-to-One in Grammar*. Edicions Universitat de Barcelona. 1983.

van Dijk, T. & Kintsch, W.: *Strategies of Discourse Comprehension*. N.Y. Academic Press. 1983.

van Ek, J.A.: *The Threshold Level for Language Learning in Schools*. Council of Europe, Longman. 1976.

Vidal, N.: "English, a subject or a reality in Secondary Schools". *Modern English Teacher*, 10th. An.Vol. Sept. 1982.

Vidal, N.: "Economy of Bournemouth" (2º BUP, I.B. Manuel de Cabanyes, Vilanova i la Geltrú). Barcelona. 1986. Sin publicar.

Vidal, N.: "Informe sobre la programació i metodologia: Projecte Pedagògic del viatge per a 3^{er} BUP" (I.B. Manuel de Cabanyes, Vilanova i la Geltrú):5-7. Abril 1986. Documento sin publicar.

Vidal, N.: "Long term Project (Part III)". "The planet: a trip within ourselves" (3º BUP, I.B. Manuel de Cabanyes, Vilanova i la Geltrú). Barcelona. 1986. Sin publicar.

Vygotsky, L.S.: *Thought and Language*. M.I.T. press. 1962.

Walsh, T. & Diller, K.: "Neurolinguistic considerations on the optimum age for SLL". Berkeley Linguistics Society. 1978.

Weir, C.: *Communicative Language Testing*. University of Exeter. 1988.

Wells, G.: *Learning through Interaction*. C.U.P. 1982.

Wells, G. & Nicholls, J.: *Language and Learning: an interaction perspective*. London: Falmer Press. 1985.

Wenden, A.L. & Rubin, J. (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall. 1987.

White, R.V.: *The ELT Curriculum: design, innovation and management*. Blackwell. 1988.

Widdowson, H.G.: *The teaching of rhetoric to students of science and technology: science and technology in a second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research. 1971.

Widdowson, H.G.: *Stylistics and the Teaching of Literature*.

Longman. 1975.

Widdowson, H.G.: *Learning Purpose and Language Use*. O.U.P. 1983.

Wilkins, D.A.: *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold. 1972.

Wilkins, D.A.: *Second Language Learning and Teaching*. Edward Arnold. 1974.

Wilkins, D.A.: *Notional Syllabuses*. O.U.P. 1976.

Williams, R.: "Teaching the recognition of cohesive ties in reading in a foreign language". *Reading in a Foreign Language*, 1/1:35-53. 1983.

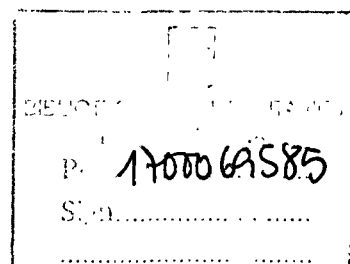
Wong Fillmore, L.: "The language learner as an individual: implications of research on individual differences for the ESL teacher." Clarke and Handscome (eds.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press. 1983.

Yalden, J.: *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon. 1983.

Yalden, J.: *Principles of Course Design for Language Teaching*. C.U.P. 1987.

Zabalza, M.A.: *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea. 1987.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
PROCESOS DE LENGUA INGLESA POR CONTENIDOS EN LA ETAPA 12-16:"CONTENT-BASED TEACHING"
Cristobal Scott-Tennent Basallote
DL:T-1564-2009/ISBN:978-84-692-4523-1



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
PROCESOS DE LENGUA INGLESA POR CONTENIDOS EN LA ETAPA 12-16:"CONTENT-BASED TEACHING"
Cristobal Scott-Tennent Basallote
DL:T-1564-2009/ISBN:978-84-692-4523-1

ANEXO DEL ESTUDIO EMPIRICO

Instrumentos, procedimientos y objetivos para la obtención de datos;
 datos obtenidos y su procesamiento/análisis:

1. HISTORIA DEL CENTRO	408
<i>Datos obtenidos</i>	408
<i>Proyecto Educativo del centro</i>	408
<i>Contexto general</i>	409
<i>Observación general del centro</i>	410
2. HISTORIA DE LOS ALUMNOS	411
<i>Datos del rendimiento académico</i>	411
<i>Análisis del rendimiento académico</i>	412
<i>Datos de los hábitos socio-culturales y de la situación de aprendizaje</i>	414
3. HISTORIA DEL PROFESOR/INVESTIGADOR	416
<i>Datos del Currículum Vitae</i>	416
<i>Observación de su docencia habitual</i>	419
4. PRUEBAS DE CONTENIDOS	441
<i>Descripción de las pruebas y datos obtenidos</i>	441
<i>Muestras de la prueba inicial</i>	446
<i>Muestras de la prueba intermedia</i>	453
<i>Muestras de la prueba final</i>	468
5. ANALISIS DE MATERIAL PRODUCIDO POR LOS ALUMNOS	478
<i>Descripción y análisis de la producción</i>	478
<i>Muestras de la macrotarea creativa</i>	492
<i>Muestras de la presentación audiovisual</i>	548
6. PRUEBAS DE CAPACIDADES ESPECIFICAS	575

Objetivos y procedimientos	575
Capacidad general de LE	577
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	577
Instrumento utilizado	580
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	581
Conclusiones	605
Capacidad de procesar textos escritos	606
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	606
Instrumento utilizado	609
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	612
Conclusiones	652
Capacidad de producción escrita	654
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	654
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	657
Conclusiones	668
Capacidad de procesar textos orales	669
Diseño del instrumento, procedimientos, y objetivos	669
Instrumento utilizado	671
<i>Datos obtenidos y tratamiento estadístico</i>	673
Conclusiones	679
 7. OBSERVACION DE LA E-A EXPERIMENTAL	 680
Instrumento utilizado, procedimiento, y objetivos	680
<i>Diarios de clase de los observadores externos</i>	682
<i>Diario de clase del profesor/investigador</i>	713
<i>Diario de clase del alumno no participante</i>	765
Análisis externo de los datos obtenidos	769
 8. ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS	 775
Instrumento utilizado	775
<i>Datos obtenidos</i>	787
<i>Frecuencias de las respuestas</i>	787
<i>Análisis de chi²</i>	856
Análisis de los datos obtenidos	885
 9. ENTREVISTAS DE SATISFACCION PERSONAL	 891
Instrumento utilizado, procedimientos, y objetivos	891
<i>Transcripción de las entrevistas</i>	893
 10. RECUENTO DE ASISTENCIA A CLASE	 896
Instrumento utilizado, objetivos, y procedimientos	896

<i>Datos obtenidos</i>	897
Conclusiones	897
 11. ANALISIS DE LA DEDICACION DEL PROFESOR	 898
Procedimientos	899
<i>Datos obtenidos</i>	899
Análisis de los datos obtenidos	900

HISTORIA DEL CENTRO

HISTORIA DEL CENTRO¹

Proyecto Educativo del centro

"El Instituto de Bachillerato Camp Clar de Tarragona empezó a funcionar como centro público de bachillerato en el curso 1980-81. Desde esa fecha ha estado desarrollando las tareas propias del nivel de BUP y COU. El centro está formado por 15 grupos: 4 en primero, 4 en segundo, 4 en tercero y 3 en COU. El número de alumnos oscila alrededor de los 550, con una plantilla de 36 profesores y 4 personas que desempeñan las funciones de administración y servicios. El Instituto está ubicado en los barrios de poniente de la ciudad de Tarragona, en la calle Riu Segre s/n. El edificio actual consta de 3 plantas con las siguientes características de infraestructura:

- 16 aulas de grupo
- 1 aula de dibujo
- 1 aula de gimnasio
- 2 laboratorios
- 1 laboratorio de idiomas (40 auriculares estéreo, 1 equipo audio-radio con mueble, 1 televisor, 1 video y su correspondiente carro).
- 1 aula de música
- 1 aula de informática
- 1 salón de actos
- 13 despachos seminarios
- 3 aulas de desdoblamiento
- 1 biblioteca
- 1 sala de profesores
- Despachos, administración, servicios, conserjería, vestuarios, vivienda del conserje, patios de recreo, etc.

Los barrios a los que presta servicio el instituto son, básicamente, los de la zona de poniente de la ciudad de Tarragona; es decir, La Floresta, La Granja, Riu Clar, Bonavista, Camp Clar y Torreforta. En toda la zona no existe otro centro de BUP y COU. Los alumnos que acuden al instituto provienen casi todos de los colegios públicos de EGB de la misma zona y de un centro privado subvencionado, La Salle de Torreforta.

El entorno urbano del Instituto de Bachillerato de Camp Clar determina de una manera muy precisa las características de su alumnado: población de clase media-baja y clase obrera; familias de inmigrantes poco integradas en la vida tarraconense, debido a la situación de aislamiento de estos

¹ Se reproducen a continuación fragmentos de la introducción del Proyecto Educativo del centro, vigente en el período del estudio empírico.

barrios respecto al núcleo urbano y a las propias condiciones ambientales de trabajo. Por otro lado, se trata de una zona donde se pueden ver y sufrir los problemas de la marginación derivados del desempleo, de la droga y de situaciones familiares difíciles, si bien es cierto que el sector de la población que envía a sus hijos al instituto no resulta por ello ni más ni menos perjudicado que el de otras zonas de la ciudad. No obstante, no tenemos los datos necesarios para determinar con exactitud los diferentes perfiles psicológicos y sociológicos del alumnado para poder planificar de forma adecuada el tratamiento individual y colectivo más indicado."

"La educación debe tender hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto a los derechos humanos del hombre y de la mujer y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales o religiosos, y la difusión de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz."²

"Otros principios que se deberán tener en cuenta para la organización y programación del centro serán:

- Desarrollar todas las capacidades y actitudes necesarias para poder vivir en una sociedad en el marco de los principios democráticos de convivencia.
- Fomentar la adquisición de técnicas de trabajo individual y en equipo, y despertar el espíritu de solidaridad capaz de ayudar a los compañeros en dificultades académicas o de otro tipo."

Contexto general³

- Ubicación: barrio periférico de Tarragona "Campo Claro", próximo al núcleo industrial.
- Ambiente general del entorno:
 - Actividad laboral:

² Decreto 87/1986 (3 de abril), Artículo 26.2.

³ Estos datos proceden de la investigación interdisciplinaria (psicolingüística, lingüística aplicada, pedagogía): "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios". Realizada durante el curso 1987-88 por profesores de la Universitat de Barcelona: Dra. F. Rodríguez, Dr. V. Ferreres, Dr. B. Jiménez, Dña M. Recasens, Dn C. Scott-Tennent. Director: Dr. A.P. González, Universitat de Barcelona. Presentada en 1988 en el I.C.E. de la Universitat de Barcelona (Tarragona). Los datos se recogieron en el I.B. Camp Clar 2 años antes de la experiencia analizada en este tesis. Sólo se incluyen aquí aquellos datos considerados todavía válidos para 1989-90, y que aporten información significativa para el análisis de dicha experiencia. Proceden de p. 186 del documento citado.

- masculina: clase obrera, petroquímica
- femenina: tareas domésticas, servicios de limpieza
- nivel de paro elevado
- Tradiciones:
 - fiestas populares andaluzas
 - escaso nivel de integración [también lingüístico]
- Ambiente familiar:
 - Cultura:
 - baja, media-baja
 - pocos libros de consulta y lectura en casa
 - Economía:
 - la mayoría asalariados o profesiones con escasa cualificación
 - Interés:
 - padres preocupados por la educación de los hijos
 - necesidad de educación
- Ambiente del centro educativo:
 - material educativo escaso
 - buena relación alumnos-profesores

Observación general del centro⁴

- Ratio alumnos/profesor: 36-7
- Distribución alumnos: 1º BUP, 42% /2º BUP, 27% /3º BUP, 16% /COU, 15%
- Bajo nivel de asistencia a clase y a exámenes. Rendimiento académico mínimo.
- Objetivos prioritarios:
 - formación a nivel de bachillerato
 - preocupación por la formación humana
 - conceder mayores oportunidades a los más desfavorecidos

⁴ Estos datos proceden de la investigación interdisciplinaria (psicolingüística, lingüística aplicada, pedagogía): "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios". Realizada durante el curso 1987-88 por profesores de la Universitat de Barcelona: Dra. F. Rodríguez, Dr. V. Ferreres, Dr. B. Jiménez, Dña M. Recasens, Dn C. Scott-Tennent. Director: Dr. A.P. González, Universitat de Barcelona. Presentada en 1988 en el I.C.E. de la Universitat de Barcelona (Tarragona). Los datos se recogieron en el I.B. Camp Clar 2 años antes de la experiencia analizada en este tesis. Sólo se incluyen aquí aquellos datos considerados todavía válidos para 1989-90, y que aporten información significativa para el análisis de dicha experiencia. Proceden de p. 187, 189, y 276-7 del documento citado.

HISTORIA DE LOS ALUMNOS

HISTORIA DE LOS ALUMNOS

Datos de su rendimiento académico¹

ALUMNO	G1	G2	G3*	I1	I2	I3*	Rep	Pnd	IIn	In3
R. Al.	6,1	6,0	6,3	Sf	Sf	B	1º	2	1º	
M. B.	6,6	6,2	7,2	B	Sf	N				
M. C.	6,0	5,9	6,7	B	B	N		2		
J. F.	6,4	6,1	7,2	B	Sf	B	3º	2		
A. G.	5,9	5,9	6,5	Sf	Sf	N		2		
J. Go.	6,2	6,1	5,7	Sf	Sf	B	2º	1		2
E. M.	6,3	5,8	5,7	B	Sf	B		2		2
A. M.	6,2	5,9	5,6	Sf	Sf	Sf	3º	2	3º	2
J. M.	6,1	5,7	6,3	Sf	Sf	B		2	2º	1
M. R.	6,2	6,4	7,4	N	Sf	N		1		
B. V.	7,8	7,2	8,3	N	N	Sb				
R. Ag.	6,7	6,0	5,9	B	Sf	I		2		1
F. A.	6,1	6,2	4,7	B	Sf	Sf	2º	1		4
H. B.	7,0	6,1	6,1	B	Sf	N				
J.M. B.	5,9	6,1	3,1	Sf	Sf	MD		1	2º	7
R. C.	6,1	5,7	5,2	B	Sf	Sf		2	2º	2
V. C.	6,1	5,8	5,7	Sf	Sf	B		2		2
A. H.	7,5	6,9	7,6	B	B	N				
X. D.	8,7	8,5	8,7	Sb	Sb	Sb				
C. E.	5,8	6,8	6,4	Sf	N	N	2º			1
V. F.	6,7	6,3	3,8	Sb	B	B	1º	2		5
I. F.	6,1	6,9	6,8	Sf	Sf	N				1
C. F.	6,3	5,3	5,2	Sf	Sf	I	3º	2	3º	4
J. Ga.	5,9	6,2	6,4	B	Sf	B				
B. G.	6,9	6,5	6,6	Sf	Sf	N				
M. M.	6,4	5,9	5,2	N	B	Sf		2		2
E. M.	6,8	5,9	6,2	B	Sf	Sf	1º			1
J. S.	6,1	5,9	3,1	S	B	I		2		7
J. V.	6,2	6,1	3,7	B	B	I	2º	1		6

- **G1, G2, G3*:** indican las calificaciones globales de 1º, 2º, y 3º de BUP. Se han calculado según el baremo oficial utilizado para el acceso a estudios superiores (Sb=9; N=7,5; B=6,5; Sf=5,5; I=3,75; MD=1,25). Se debe tener en cuenta que G1 y G2 se calcularon después de haber recuperado los alumnos cualquier asignatura suspendida, al contrario que G3*.

- **I1, I2, I3*:** indican las calificaciones finales en la asignatura de inglés de 1º, 2º, y 3º de BUP. Se debe tener en cuenta que en I3*, a diferencia de I1 y I2, no se incluyen

¹ Se agradece la colaboración del personal directivo y administrativo del centro en la obtención de estos datos.

es lógico pensar en una mayor afinidad con el currículum, con la motivación positiva que implica; y que esto pueda ser la causa de calificaciones más altas en algunos casos.

- Se observa que de los 29 integrantes del grupo, 10 (= 34%) habían repetido un curso (1º, 2º o 3º). Este dato también sitúa al grupo plenamente en la normalidad del centro.

- Sin embargo, 13 de los 29 (un 45%) empezaron el curso 89-90 con 2 asignaturas pendientes de cursos anteriores; y 5 (= 17%) lo hicieron con una. Es decir, sólo 11 de ellos (= 38%) no tenían ninguna asignatura pendiente de 1º y 2º (media del grupo de asignaturas pendientes de cursos anteriores = 1,07: esta cantidad es ligeramente superior a la media del centro). Puesto que, como ya se ha indicado, el grupo mantuvo el nivel en cuanto a calificaciones finales (respecto a 1º y 2º), se puede pensar que probablemente se tuvieron que esforzar algo más en 3º.

- En cuanto a asignaturas no aprobadas al finalizar 3º, la media del grupo es de 1,72 (de un total de 10 asignaturas cursadas), ligeramente inferior a la media del centro.

- De los 29 integrantes del grupo, 6 (= 21%) se verían obligados a repetir el curso en su totalidad, cantidad también ligeramente inferior a la media del centro.

3. Rendimiento académico en la asignatura de inglés a lo largo del BUP

- De los 29 integrantes del grupo, 6 (= 21%) habían suspendido (una vez) esta asignatura anteriormente al curso académico en cuestión (89-90). Ninguno de todos ellos la había suspendido en más de una ocasión. Ello denota una situación de normalidad en cuanto a problemas con la asignatura. También se puede considerar normal el siguiente dato: de los 5 discentes que suspendieron la asignatura al finalizar el curso 89-90 (período del estudio empírico), sólo 2 la habían suspendido anteriormente (del total ya mencionado -de 6- que se encontraban en este caso). Es decir, 3 de los 5 la suspendían por primera vez.

- Comparando las calificaciones en esta asignatura frente a la calificación global, curso por curso:

En 1º de BUP, la calificación de la asignatura es superior a la global del curso en 4 casos; igual en 14; e inferior en 11 casos.

En 2º de BUP, la calificación de la asignatura es superior a la global del curso en 4 casos; igual en 13; e inferior en 12 casos.

En 3º de BUP, la calificación de la asignatura es superior a la global del curso en 13 casos; igual en 10; e inferior en 6 casos (de estos 6 casos, 4 coinciden con los 6 suspensos en la asignatura).

Por lo tanto, la situación en 1º es muy parecida a la que se da en 2º (en conjunto, para este grupo de alumnos, en 1º y 2º

la asignatura de inglés estaba aparentemente entre las más difíciles). Así, pues, la diferencia que se observa entre 2º y 3º es especialmente significativa; porque, además, las calificaciones de inglés de 2º y 3º provienen del mismo profesor. En 3º, casi se llega a invertir la situación:

	<u>1º B.U.P.</u>	<u>2º B.U.P.</u>	<u>3º B.U.P.</u>	
Cal. asign. ing. superior a las demás asign.	14%	14%	45%	(= +31%)
Cal. asign. ing. igual a las demás asign.	48%	45%	34%	(= -11%)
Cal. asign. ing. inferior a las demás asign.	38%	41%	21%	(= -20%)

∴ Mejoran su calif. de inglés respecto a las demás asignaturas = 51%

Este cambio, a todas luces significativo, sólo puede tener tres posibles explicaciones: a) el rendimiento de los discentes es, por algún(os) motivo(s), claramente mayor en la asignatura (experimental) de inglés de 3º que en la de 2º (y 1º); b) el profesor de inglés fue bastante menos exigente (o bastante más optimista) al calificar la asignatura de 3º de lo que fue en 2º (y de lo que fue otro profesor en 1º); c) la dificultad relativa de la asignatura de inglés respecto a las demás asignaturas fue menor en 3º de lo que fue en 2º (y 1º), ya sea porque esta asignatura era más fácil, o bien porque las demás eran mucho más dificultosas que las de 2º (y 1º). Para determinar cuáles de las tres posibilidades causaron en realidad este fenómeno, habrá que contrastar estos datos con otros obtenidos mediante otros instrumentos. De todas formas, la causa (a) parece a priori la más probable. El caso (c), si se diera, sería negativo para la dinámica del centro y del BUP: pero sobre todo estaría en contradicción con un dato cuantitativo ya expuesto²; a saber, el alto grado de coincidencia que se da entre las calificaciones globales de 1º, 2º y 3º de BUP de este grupo de alumnos en conjunto.

- La calificación media de la asignatura de inglés en 1º, 2º y 3º respectivamente (tras las recuperaciones de alumnos suspendidos) es de 6'35, 5'97 y 6'50. Según los datos que maneja el seminario en cuestión, la oscilación entre 6'0 y 6'5 representa una situación completamente normal/típica. Obsérvese también, en relación con el punto anterior, que las diferencias no son grandes: 1º-3º = + 0'15 puntos; 2º-3º = +0'53 puntos; pero también 1º-2º = -0'38 puntos (naturalmente, siempre dentro de una escala de 10 puntos).

Hábitos socio-culturales y Situación de aprendizaje³

² V. p. 412.

³ Estos datos proceden de la investigación interdisciplinaria (psicolingüística, lingüística aplicada, pedagogía): "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios". Realizada durante el curso 1987-88 por profesores de la

- Fuera del horario lectivo, estudian poco de lunes a viernes y nada los fines de semana: se dedican sobre todo a escuchar música o a dar una vuelta con los amigos.
- Los (pocos) ratos dedicados a la lectura se dedican fundamentalmente a los libros de narraciones, de aventuras, de ciencia ficción, de divulgación científica, y de terror/misterio.
- Ven diariamente la televisión entre 1 y 2 horas; los fines de semana entre 3 y 4 horas. Lo que más atrae su atención es los largometrajes, telefilmes, deportes, telediarios, debates y entrevistas, programas musicales, y dibujos animados.
- Los mayores problemas [en sus estudios en general, sin referirse a asignaturas concretas] se les presentan en la comprensión de las lecturas, en el vocabulario, la ortografía y al expresarse en público.
- [en sus estudios en general, sin referirse a asignaturas concretas] Predominan las explicaciones del profesor, consideran que la enseñanza es teórica y monótona. ... Su valoración es negativa respecto a las evaluaciones; ellos preferirían ser evaluados mediante la realización de trabajos prácticos diarios, en contra de los exámenes o pruebas objetivas.

Universitat de Barcelona: Dra. F. Rodríguez, Dr. V. Ferreres, Dr. B. Jiménez, Dña M. Recasens, Dn C. Scott-Tennent. Director: Dr. A.P. González, Universitat de Barcelona. Presentada en 1988 en el I.C.E. de la Universitat de Barcelona (Tarragona). Los datos recogidos en el I.B. Camp Clar no se refieren a los alumnos participantes en la experiencia analizada en este tesis; pero son del mismo curso (3º BUP) - aunque 2 años antes-, del mismo centro, y trabajaban con el mismo profesor de inglés. Sólo se incluyen aquí aquellos datos en los que se observa una coincidencia con los participantes en la experiencia EMC_p, y que aporten información significativa para el análisis de dicha experiencia. Proceden de p. 193-4, 204-5, 209-11, 213-6, 223-4, 233-4, y 239-41 del documento citado.

HISTORIA DEL PROFESOR/INVESTIGADOR

HISTORIA DEL PROFESOR/INVESTIGADOR

Datos del Currículum Vitae¹

1. Estudios realizados

- 1986-88: Asignaturas de los cursos de Doctorado en la (entonces) Universitat de Barcelona (Tarragona):
 - "Sistemas comunicativos en la interacción discursiva"
 - "Introducció a l'anàlisi quantitativa aplicada a la lingüística"
 - "Adquisición de información verbal en adolescentes"
 - "Intervención en los trastornos de la comunicación"
 - "Aplicaciones de la teoría psicolingüística y de los esquemas cognitivos a la lectura en lenguas extranjeras"
- 1989: Asistencia a cursos de postgrado en la Universidad de Lancaster (Departamento de Lingüística y Lengua Inglesa Moderna):
 - Asignatura del programa de Master of Arts in Language Teaching Science: "Language Testing" (Dr. C. Alderson).
 - Postgraduate module 4: "Statistical Modelling of Social Data" (Prof. R.B. Davies, Dr. M. Green, Dr. J.C. Whittaker).
 - Postgraduate module 15: "Collection and Analysis of Qualitative Data" (Prof. J. Finch).
 - Postgraduate module: "Communication Skills" (Dr. V. Pratt).
 - Asignatura del programa de Master of Arts in Education: "An Introduction to Educational Research".
- 1989: Estudios teóricos sobre la tesis doctoral.
Tutores: Mr.T. Hutchinson (Director del Institute for English Language Education) y Dra. R. Ivanič (Department of Linguistics and Modern English Language).

2. Actividad docente

- 1975-84: Profesor de inglés en el Instituto Británico de Caracas (Venezuela). Profesor de inglés en el Laboratorio de Idiomas (Tarragona), presentando alumnos (libres) a los niveles 3º, 4º, y 5º de la Escuela Oficial de Idiomas (Barcelona), con óptimos resultados. Profesor de idiomas (inglés, francés y alemán) en diversas empresas industriales.

¹ Se incluyen únicamente aquellos datos del CV anterior al estudio empírico que podrían incidir en el contexto del mismo (v. apartado 5.3).

- 1984-92: Jefe de Seminario en el I.B. Mixto N° 3 "Camp Clar" de Tarragona.

3. Actividad investigadora

- 1986-87: Participación en la investigación de sociolingüística: "Análisis cuantitativo multivariable Varbrul-II de la variación:
morfema "-ado" ---> [aðo] ~ [ao]"
(Directora: Dra. Mª Teresa Turell, Catedrática de Lengua Inglesa, Universitat de Barcelona).
- 1987-88: Investigación interdisciplinaria (psicolingüística, lingüística aplicada, pedagogía): "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios", con profesores de la Universitat de Barcelona: Dra. F. Rodríguez, Dr. V. Ferreres, Dr. B. Jiménez, Dña M. Recasens.
(Director: Dr. A.P. González).
- 1989: Participación en grupos de investigación en la Universidad de Lancaster (Department of Linguistics and Modern English Language).
 - Language Testing Research Group (Director: Dr. C. Alderson)
 - Classroom Interaction (Director: Dr. R. Allwright)

4. Publicaciones

- 1988: Participación en "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios", I.C.E. Universidad de Barcelona (Tarragona). - v. apartado 3 ("Actividad investigadora")-
- 1989: Artículo: "Content-based F.L. learning in state secondary education". APAC of News, 3:20-21. (Butlletí de l'Associació de Professors d'Anglès de Catalunya).

5. Comunicaciones y ponencias presentadas a congresos

- 1989: Mesa redonda en el XII Congreso Anual de AEDEAN (Alicante): "Hacia la Definición Operativa de un Método Comunicativo: el contenido de la clase comunicativa" (con la Dra. F. Rodríguez, Catedrática de la E.U.P. de Tarragona, y el Dr. A. Sánchez, Catedrático de la Universidad de Murcia).

6. Seminarios y cursos impartidos

- 1986: Curso: "Didáctica del Inglés" para la XIV Escola d'Estiu del Camp de Tarragona (Associació de Mestres del Camp de Tarragona per a la renovació pedagògica).
- 1986: Curso: "Aspectes Pràctics de l'Ensenyament de l'Anglès" para el Instituto "Rosa Sensat" (Col·legi de Doctors i Llicenciats a l'Escola d'Estiu de Batxillerat).

- 1988: Curso: "L'Anglès Didàctic i Funcional" para el I.C.E. (Universitat de Barcelona, Delegació a Tarragona).
- 1988: Profesor Tutor de Prácticas en el curso de aptitud pedagógica para el I.C.E. (Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació -Tarragona-).
- 1989: Coordinador de prácticas del curso de aptitud pedagógica para el I.C.E. (Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació -Tarragona-).
- 1989: Seminario en el primer ciclo del curso de aptitud pedagógica para el I.C.E. (Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació -Tarragona-).

7. Cursos y seminarios recibidos

- 1986: Participación en las V Jornades Pedagògiques d'Anglès ("New Horizons in TEFL"), organizadas por el I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- 1986: Participación en las II Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès, organizadas por el I.C.E., Universitat de Barcelona (Lleida).
- 1987: Participación en las VI Jornades Pedagògiques d'Anglès ("Language Development and Classroom Research"), organizadas por el I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- 1987: Asistencia al curso: "Second Language Acquisition in the Classroom" impartido por el Dr. R. Ellis.
- 1988: Asistencia a las actividades programadas para el XII Congreso Nacional de AEDEAN (Alicante).
- 1988: Participación en las VII Jornades Pedagògiques d'Anglès ("Keeping up-to-date"), organizadas por el I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- 1988: Asistencia al curso: "Task Based Syllabus", impartido por N. Vidal (I.C.E., Universitat de Barcelona en Tarragona).
- 1989: Asistencia al XIII Congreso Nacional de AEDEAN (Tarragona).
- 1989: Asistencia al Seminario para especialistas en ELT: "Second Language Acquisition in Teacher Training", impartido en el British Council Institute (Barcelona) por el Dr. R. Ellis.
- 1989: Participación en las VIII Jornades Pedagògiques d'Anglès ("Learner Development"), organizadas por el I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona.

8. Becas recibidas con posterioridad a la licenciatura

- 1989: Beca para estudios o investigación en universidades extranjeras, concedida por la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica, CIRIT.

- 1989: Beca para estudios o investigación en universidades británicas, concedida por el British Council Institute (Barcelona).

9. Idiomas

Inglés, Alemán, Francés, Castellano, Catalán, Ruso e Italiano

Nivel superior: Inglés, Alemán, Francés, Castellano y Catalán.

Nivel medio: Ruso.

Nivel básico: Italiano.

Observación de su docencia habitual

Los datos que se reproducen a continuación se refieren a determinados aspectos de la docencia habitual del profesor/investigador antes del estudio empírico, a fin de contrastarla con la actividad docente durante dicho estudio. Proceden de observadores cualificados externos.²

² Fueron obtenidos para la investigación interdisciplinaria (psicolingüística, lingüística aplicada, pedagogía): "La comprensión lectora como metodología en la enseñanza del inglés en los niveles intermedios". Realizada durante el curso 1987-88 por profesores de la (entonces) Universitat de Barcelona: Dra. F. Rodríguez, Dr. V. Ferreres, Dr. B. Jiménez, Dña M. Recasens, Dn C. Scott-Tennent. Director: Dr. A.P. González. Presentada en 1988 en el I.C.E. de la Universitat de Barcelona (Tarragona). Los datos se recogieron en el I.B. Camp Clar 2 años antes de este estudio empírico. Sólo se incluyen aquí aquellos datos considerados todavía válidos para 1989-90, y que aporten información significativa para el análisis de dicho estudio. Se incluyen copias de las correspondientes páginas a continuación, en p. 420-40 de este Anexo.

V.1.5. ACTITUDES DEL PROFESOR

Instrumento: V.1.5. Cuestionario para profesores

Objetivo: Búsqueda de términos circunstancias claves

Centro: "Campo Claro"

A.- ACTITUDES COGNITIVAS (opiniones)

Muestra una actitud positiva ante las innovaciones

Partidario de potenciar las iniciativas propias de los alumnos tomados individualmente.

Se muestra reacio a la competitividad dentro de la clase y a la clasificación de los alumnos según sus capacidades intelectuales.

Manifiesta estar en desacuerdo con las clases magistrales como forma única y rutinaria.

B.- ACTITUDES CONATIVAS (acciones)

Ofrece libertad de elección en las actividades escolares.

Fomenta la participación.

Practica la evaluación continua.

No utiliza incentivos negativos.

Asiste a cursos de perfeccionamiento.

C.- ACTITUDES EMOCIONALES (autoevaluación)

Posee una gran seguridad en si mismo y un concepto elevado de su persona y de su capacidad.

V.1.6.- DIDACTICA APLICADA POR EL PROFESOR

Campo Claro

Instrumento: V.1.6. Evaluación de la didáctica aplicada por el profesor

I.- MOTIVACION

Establece buena relación entre los temas anteriores y el actual. Consigue interesar a los alumnos en clase.

II.- INTERES

El profesor consigue despertar el interés y la atención de los alumnos.

III.- CLARIDAD DE OBJETIVOS

Buena. Los alumnos conocen los objetivos de cada sesión y muestran interés por conseguirlos.

IV.- CLARIDAD DE EXPOSICION

El general, puede decirse que regular; tan solo logra una progresión lógica de los conceptos, emplea un lenguaje fluido y claro, explica el significado de términos difíciles.

V.- EXPRESION

Muy correcto, se acompaña de gestos no desmesurados, movimientos apropiados y con un ritmo y una entonación correctos.

VI.- PARTICIPACION

Se logra la intervención y la discusión de los alumnos con una frecuencia bastante aceptable.

VII.- CONTROL DEL GRUPO

Se respeta el uso de la palabra entre los alumnos. No es preciso llamar la atención, excepto en casos muy aislados.

VIII.- AYUDAS DIDACTICAS

Uso, casi exclusivo y único, de la pizarra.

421

IX.- USO DE PREGUNTAS

Apenas es utilizada esta técnica por el profesor, las interrupciones son libres.

X.- SABER ESCUCHAR

El profesor respeta las intervenciones de los alumnos, aunque no las provoca.

XI.- DISTRIBUCION DEL TIEMPO

No le preocupa excesivamente, podría decirse que no se le presta una atención especial.

XII.- SINTESIS FINAL

No se realiza.

XIII.- LOGRO DE OBJETIVOS

Elevado. siempre se comprueba de alguna manera el nivel de consecución de objetivos.

1.- PLANIFICACION

Esta está caracterizada por:

- El seguimiento de una programación.
- La claridad de los objetivos y contenidos a tratar.
- La adecuación a los alumnos y a los programas oficiales.
- Cuidado en la presentación de las actividades.

2.- PROCESO

Es considerado adecuado en los siguientes aspectos:

- Preocupación por la motivación.
- Claridad en los ejemplos y en los ejercicios.
- Claridad en la presentación y en la comprensión del lenguaje.

- Se presta atención a la atención y a la participación de los alumnos.

3.- EVALUACION

Se incide sobre lo más importante de cada sesión.

Comentarios:

Las clases observadas se caracterizan por: el trabajo del alumno y profesor sobre los objetivos y contenidos previstos, el trabajo personal sobre ejercicios del libro de texto, referentes a lo explicado por el profesor; el ambiente agradable y acogedor y la colaboración y trabajos en grupos reducidos.

V.1.7. ACTITUD ANTE EL GRUPO DOCENTE

Instrumento: V.1.7. La actividad docente del Seminario
o Departamento

Objetivo: Palabras, circunstancias o hechos CLAVES

Centro: "Campo Claro"

1.- Planificación de las actividades cognitivas (ítems 1 a 11).

Buena planificación conjunta de los tres profesores del Seminario. Se da un buen espíritu de colaboración. Hay una especial preocupación por facilitar y adecuar el aprendizaje de los alumnos y preocupación por ejercer la labor docente de la forma más adecuada y profesional.

2.- Planificación de la acción tutorial. (ítems 12 a 17)

Atención tutorial satisfactoria. Especial interés en ejercer una orientación correcta teniendo en cuenta las diferencias individuales.

3.- Planificación de la acción ambiental (ítems 18 a 30)

En general debe ser valorada como regular, las razones que más afectan negativamente hacen referencia a:

- El equipo docente no analiza los problemas sociales.

- No se establecen contactos con personas o instituciones ciudadanas que podrían dar soporte a algunas actividades.

- Escaso intercambio de información con los padres.

4.- Adecuación funcional al centro (ítems 31 a 38)

Colabora este departamento en la definición de objetivos del centro, pero no participa en la planificación general de

las actividades. Lleva acbo una programación propia sin conexión con el resto de los departamentos o seminarios.

5.- Adecuación profesional

Los profesores de este departamento participan en cursos de perfeccionamiento y asisten a reuniones de actos profesionales vinculados con la enseñanza del inglés. Se muestra inquieto y preocupado por nuevos métodos de enseñanza que intentan trasladar a sus aulas.

V.1.8. INTORNO DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Instrumento: 23 Ambiente de la clase (E.A.E)

Centro: "Campo claro"

1.- RELACION

1.1.- Implicación

El grado de participación de los alumnos y el interés por las actividades de la clase puede considerarse entre normal y alto.

1.2.- Afiliación

Los alumnos poseen un conocimiento suficiente del resto. La cohesión del grupo se valora como normal-alta.

1.3.- Apoyo al profesor

La atención del profesor hacia los alumnos se refleja en que lo consideren positivamente, destacando su profesionalidad, preparación y dedicación.

2.- DESARROLLO PERSONAL

2.4.- Tareas de orientación

Existe un buen clima de trabajo, se confía en que los alumnos realizarán sus trabajos -lo que no siempre ocurre-, pero se reitera esa confianza.

2.5.- Competitividad

El grado de competitividad existente en clase es bajo.

3.- MANTENIMIENTO DEL SISTEMA

3.6.- Orden y organización

Es una clase disciplinada, se tiene noción clara de lo que hay que hacer cómo y cuándo hacerlo.

3.7.- Claridad de normas

Las normas se cumplen, pero más por rutina u obediencia que por convencimiento interno. Conocen, aunque sin profundidad las consecuencias.

3.8.- Control del profesor

La reacción del profesor ante el incumplimiento de las normas y el grado de severidad que caracteriza a sus acciones es bajo.

4.- CAMBIO DEL SISTEMA

4.9.- Innovación

La participación de los alumnos en la planificación de las actividades y en la introducción de técnicas o experiencias creativas e innovadoras es bajo-normal.

* Periodo Enero-Marzo 1988

V.3.1.- DIDACTICA APLICADA POR EL PROFESOR

Instrumento: V.3.1. Evaluación de la didáctica
aplicada por el profesor

Centro: "Campo Claro"

I.- MOTIVACION

Logra motivar a los alumnos en el tema. Posteriormente comprueba conocimientos y experiencias al respecto.

II.- INTERES

Consigue despertar el interés y la atención de los alumnos. Se establece una relación armoniosa con los alumnos

III.- CLARIDAD DE OBJETIVOS

Buena. Los alumnos conocen los objetivos de cada sesión y muestran interés por conseguirlos.

IV.- CLARIDAD DE EXPOSICION

Los objetivos quedan claros para los alumnos, aunque, sin duda podría especificarse e introducir comentarios o explicaciones que ayudaran a los alumnos a ser más conscientes de lo que se espera de ellos. No presenta normalmente esquema inicial, ni síntesis finales.

V.- EXPRESION

Muy correcta, se acompaña de gestos no desmesurados, movimientos apropiados y con un ritmo y una entonación correctos.

VI.- PARTICIPACION

El nivel de participación en la clase es excelente. La mayoría de los alumnos se sienten arropados por sus compañeros y bien recibidos por el profesor sus intervenciones.

VII.- CONTROL DEL GRUPO

Es aceptable. Se respeta el uso de la palabra entre los alumnos, si bien el deseo de participar a veces se producen se interumpen o hablan a la vez. No es preciso llamar la atención, excepto en casos muy aislados.

VIII.- AYUDAS DIDACTICAS

Predomina el uso de la pizarra, sobre el uso de ilustraciones, gráficos o material audiovisual.

IX.- USO DE PREGUNTAS

Son utilizadas muy escasamente ya que las interrupciones, participación de los alumnos son frecuentes. Apenas pregunta directamente.

X.- SABER ESCUCHAR

Se muestra atento y considerado con los requerimientos del alumnado. Existe un buen clima y, por tanto, es fácil el entendimiento.

XI.- DISTRIBUCION DEL TIEMPO

El desarrollo de las clases puede considerarse bien estructurado, si bien no es el tiempo un elemento de especial preocupación.

XII.- SINTESIS FINAL

No se realiza.

XIII.- LOGRO DE OBJETIVOS

Existe preocupación por asegurarse que los objetivos de la sesión o unidad ha sido/podrán ser alcanzados.

1.- PLANIFICACION

Es correcta, se ajusta a los planteamientos diseñados en la labor departamental y respetando la normativa legal al

respecto. Se cuida especialmente la secuencialización de los contenidos en función de los objetivos que se van alcanzando.

2.- PROCESO

El proceso es correcto y ppositivo, ya que se consideran elementos esenciales del mismo:

- Preocupación por la motivación.
- Claridas en los ejemplos y en los ejercicios.
- Claridad en la presentación y en la comprensión del lenguaje.
- Se presta atención a la atención y a la participación de los alumnos.

Se advierte un elemento descuidado: el uso o el empleo de materiales gráficos y audiovisuales.

3.- EVALUACION

Dada la activa participación de los alumnos el profesor tiene una información inmediata del nivel de comprensión de lo tratado. Se insiste en lo más fundamental.

*** Periodo Abril-Junio**

V.3.1.- DIDACTICA APLICADA POR EL PROFESOR

Instrumento: V.3.1. Evaluación de la didáctica
aplicada por el profesor

Centro: "Campo Claro"

I.- MOTIVACION

Se comprueban los conocimientos y experiencias de los alumnos sobre el tema, éste es desarrollado de forma motivadora para los alumnos.

II.- INTERES

Se logra mantener el interés y la atención en la clase y se consigue una relación armónica entre profesor y alumnos.

III.- CLARIDAD DE OBJETIVOS

Buena. Los alumnos conocen los objetivos de cada sesión y muestran interés por conseguirlos.

IV.- CLARIDAD DE EXPOSICION

Los alumnos se sienten a gusto con las explicaciones del profesor.

V.- EXPRESION

Muy correcta, se acompaña de gestos no desmesurados, movimientos apropiados y con un ritmo y una entonación correctos.

VI.- PARTICIPACION

Los alumnos discuten constructivamente con el profesor sobre los problemas de clase y sobre el desarrollo de las actividades. Son animadas las discusiones en grupo.

VII.- CONTROL DEL GRUPO

Se logra controlar la participación del grupo si bien hay algún problema porque los alumnos no respetan lo suficiente los turnos de palabras.

VIII.- AYUDAS DIDACTICAS

Utilización correcta y adecuado de los medios empleados, aunque estos son escasos y poco diversificados.

IX.- USO DE PREGUNTAS

No se emplean muy a menudo; se dirigen a alumnos concretos.

X.- SABER ESCUCHAR

Escucha con atención las preguntas, intervenciones y requerimientos que el mismo provoca, o que los alumnos formulan espontáneamente.

XI.- DISTRIBUCION DEL TIEMPO

Muy buena distribución y buen aprovechamiento del mismo.

XII.- SINTESIS FINAL

Apenas se consideran y practican.

XIII.- LOGRO DE OBJETIVOS

No se ha prestado especial interés en este sentido, aunque la interacción y el diálogo han estado presentes.

1.- PLANIFICACION

Muy apropiada y ajustada a los propósitos, sobresale la claridad de los contenidos y la adecuación a los alumnos y la preparación de los materiales y de las actividades.

2.- PROCESO

Correcto en todos los aspectos (contenidos, lenguaje empleado, ritmo, materiales, técnicas empleadas y nivel de participación).

3.- EVALUACION

Se presentan ejecuciones , actividades y participaciones
que demuestran que los alumnos han comprendido el núcleo
central de lo que trataba la unidad de trabajo.

* * SINTESIS

V.4.1.- DIDACTICA APLICADA POR EL PROFESOR

Instrumento: V.4.1. Evaluación de la didáctica aplicada por el profesor

Centro: "Campo Claro"

I.- MOTIVACION

Buena. La planificación de las actividades son del agrado de los alumnos y se sienten interesados y motivados por el trabajo. Las clases las consideran amenas y motivantes.

II.- INTERES

Se logra despertar el interés y la atención de la mayoría de los alumnos.

III.- CLARIDAD DE OBJETIVOS

Muy buena. Los alumnos conocen los objetivos de cada sesión y muestran interés por conseguirlos.

IV.- CLARIDAD DE EXPOSICION

Se alcanza un buen nivel por el hecho de recurrir, entre otras cosas, a ejemplos y analogías válidas, el empleo de un lenguaje fluido, claro y adecuado, por la adecuada explicación de las dudas.

V.- EXPRESION

En todo momento es adecuada, equilibrada y correcta; tanto en gestos, como en movimiento o ademanes.

VI.- PARTICIPACION

La clase se distingue por el nivel alto de participación de la mayoría de los alumnos. Estos se sienten bien ella y están integrados y se muestran participativos.

VII.- CONTROL DEL GRUPO

Se logra controlar la participación del grupo si bien hay algún problema porque los alumnos no respetan lo suficiente los turnos de palabras. Se anima a los más retraídos a participar.

VIII.- AYUDAS DIDACTICAS

Se utiliza abundantemente la pizarra y el magnetófono. Se hace escaso uso de otros medios: gráficos, esquemas, carteles, ilustraciones...

IX.- USO DE PREGUNTAS

No se emplean muy a menudo; se dirigen a alumnos concretos.

X.- SABER ESCUCHAR

Es positiva la actitud del profesor en este aspecto. Demuestra preocupación y tiene en consideración lo que se dice.

XI.- DISTRIBUCION DEL TIEMPO

Es correcta y equilibrada. Se prefijan las tareas y se les adjudica el tiempo. No hay sensación de "no llegar"

XII.- SINTESIS FINAL

Raramente se hacen.

XIII.- LOGRO DE OBJETIVOS

Se comprueba la consecución de los objetivos en el desarrollo de las clases, se hacen comentarios sobre lo que está mejor o sobre lo que hay que profundizar. .

1.- PLANIFICACION

Buena, por la claridad en los objetivos, la adecuación entre los contenidos y el desarrollo de las clases y por la preparación y el tiempo que se dedica a las actividades.

2.- PROCESO

Bueno por la coherencia interna que se observa en el desarrollo de las clases, por el uso de técnicas diferenciadas que se emplean para mejorar los aprendizajes y por el empeño que se demuestra en potenciar la atención y en incrementar la participación de los alumnos.

3.- EVALUACION

Correcta por la adecuación que existe entre los objetivos previstos y las pruebas de demostración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Comentario:

A resaltar la actividad docente positiva, porque se desarrolla y sabido crear un clima de aula adecuado para la adquisición de los conocimientos propios de su asignatura y para la formación, en general de los alumnos.

*** Periodo Enero-Junio**

V.4.2. INTORNO DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Instrumento: 4.2. Ambiente de clase (E.A.E.)

Centro: "Campo Claro"

1.- RELACION

1.1.- Implicación

El grado de interés y de participación del grupo puede ser catalogado como normal-alto respecto a las actividades y desarrollo de las clases.

1.2.- Afiliación

Todos los alumnos se conocen entre sí y tienen oportunidades de profundizar en ello. Forman grupos de trabajo abiertos. El grado de cohesión es normal.

1.3.- Apoyo al profesor

La atención y la deferencia por el profesor se considera normal-alto. Confían en el profesor.

En general, y para este apartado, podemos decir que las relaciones que tienen lugar entre alumnos y profesor son buenas. Ambos se esfuerzan por crear un buen ambiente de trabajo.

2.- DESARROLLO PERSONAL

2.4.- Tareas de orientación

Se le concede el tiempo y la dedicación suficiente. Los alumnos se sienten satisfechos por la marcha del curso.

2.5.- Competitividad

El nivel detectado es muy bajo. No existen enfrentamientos por las puntuaciones ni se advierten tensiones.

El grado de desarrollo personal es normal, ligeramente bajo.

3.- MANTENIMIENTO DEL SISTEMA

3.6.- Orden y organización

Los trabajos se desarrollan en un buen orden, con silencio y tranquilidad. Piensan que la clase está muy bien organizada. Todos entienden y saben lo que tienen que hacer cuando y como hacerlo.

3.7.- Claridad en las normas

El grado de conocimiento de las normas y de las consecuencias, tanto si se cumplen como si no, es normal-bajo. Tampoco les preocupan demasiado.

3.8.- Control del profesor

El profesor se muestra tolerante; ya que, ante el incumplimiento de las normas o mandato de trabajos y actividades, sus reacciones, en cuanto a la severidad, no traen grandes consecuencias.

El desarrollo de las actividades se ajusta a lo esperado, en un buen clima de trabajo. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje son relajadas.

4.- CAMBIO DEL SISTEMA

4.9.- Innovación

El grado de respuesta ante los supuestos de participación de los alumnos en la planificación de actividades y en la introducción de técnicas o experiencias creativas e innovadoras es normal con inclinación a alto.

*** * SINTESIS**

V.4.2. INTORNO DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Instrumento: 4.2. Ambiente de clase (E.A.E.)

Centro: "Campo Claro"

1.- RELACION

1.1.- Implicación

El grado de interés y de participación del grupo puede ser catalogado como normal-alto respecto a las actividades y desarrollo de las clases.

1.2.- Afiliación

Se advierte un alto conocimiento entre todos los integrantes del grupo y se sienten satisfechos por formar parte del grupo. Buen sentido cooperativo entre el alumnado.

1.3.- Apoyo al profesor

El nivel de atención y dedicación del profesor hacia los alumnos es bueno. Los alumnos se muestran confiados y se sienten satisfechos por el interés que el profesor les concede.

La relación entre los alumnos y el profesor es buena. Las relaciones son positivas por el clima de entendimiento, amistad y buena disposición de todos los integrantes del grupo.

2.- DESARROLLO PERSONAL

2.4.- Tareas de orientación

Se le concede el tiempo y la dedicación suficiente. Los alumnos se sienten satisfechos por la marcha del curso.

2.5.- Competitividad

El nivel detectado es muy bajo.

El grado de desarrollo personal es normal, ligeramente bajo. Los alumnos se sienten bien orientados. No hay excesiva preocupación por las calificaciones.

3.- MANTENIMIENTO DEL SISTEMA

3.6.- Orden y organización

Los trabajos se desarrollan en un buen orden, con silencio y tranquilidad. Piensan que la clase está muy bien organizada. Todos entienden y saben lo que tienen que hacer cuando y como hacerlo.

3.7.- Claridad en las normas

El grado de conocimiento de las normas y de las consecuencias, tanto si se cumplen como si no, es normal-bajo. Tampoco les preocupan demasiado.

3.8.- Control del profesor

El profesor se muestra tolerante; ya que, ante el incumplimiento de las normas o mandato de trabajos y actividades, sus reacciones, en cuanto a la severidad, no traen grandes consecuencias.

El desarrollo de las actividades se ajusta a lo esperado, en un buen clima de trabajo. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje son relajadas. Sobresale el espíritu de colaboración y buen entendimiento entre profesor y alumnos.

4.- CAMBIO DEL SISTEMA

4.9.- Innovación

El grado de respuesta ante los supuestos de participación de los alumnos en la planificación de actividades y en la introducción de técnicas o experiencias creativas e innovadoras es normal.

PRUEBAS DE CONTENIDOS

PRUEBAS DE CONTENIDOS¹

Se trata de analizar la evolución de los conocimientos que demuestran los discentes del contenido (no-lingüístico, explícito) de la unidad didáctica ("El Racismo"), como resultado de realizar el proceso de EMC_p. Sin embargo, cuando surgen datos de otro tipo considerados de interés en este sentido, también se incluyen en este apartado.

1. Prueba inicial

Se realizó justo antes de iniciar los procesos de EMC. Se planteó de la manera más "abierta" posible, pidiendo a los discentes que produjeran un esquema mostrando los puntos (apartados, subtemas) más importantes del contenido en cuestión según su opinión, desarrollando cada punto hasta el máximo grado posible (utilizando la LE siempre que pudiesen, pero permitiendo también el uso de la L1).² Esta tarea fue realizada en grupos de 2-4, para provocar un máximo de producción a través de una "lluvia de ideas" ("brainstorming"). Disponían de unos 45 minutos (tiempo más que suficiente).

En realidad, esta tarea tenía una doble finalidad. Por una parte, permitía diagnosticar el alcance de los conocimientos (esquemas cognitivos) previamente existentes del contenido (ideacional): descubriendo así el docente sobre qué base se iba a construir, para facilitar la interconexión de los nuevos conocimientos con los anteriores (enfoque constructivista). Por otra parte, se lograba una primera activación cognitiva y también de la curiosidad del discente por el contenido (elemento de predicción).³

Resultados

La base de conocimientos de la clase era muy escasa, consistiendo en:

- confusión de conceptos clave: racismo/etnocentrismo, raza/etnia, discriminación racial/otras formas de discriminación (socioeconómica, ...)
- en el caso de un grupo, desconocimiento total del contenido
- en general, opiniones personales sin ningún tipo de fundamento lógico

¹ Inicial, intermedia, y final.

² Se incluyen fotocopias de los esquemas presentados, en p. 446-52 de este Anexo.

³ v. p. 300.

- la aportación de ejemplos, limitándose a nombrarlos⁴ (excepto en un caso aislado)⁵.
- errores básicos de ortografía en las pocas palabras escritas en la L1⁶ (el bajo nivel de competencia en la L1 ofrece perspectivas pocos halagüeñas para la correcta adquisición de cualquier Ln)

Los únicos vestigios de esquemas cognitivos de este contenido eran:

- el reconocimiento (en 2 casos) de la causalidad múltiple del fenómeno
- el reconocimiento (en 1 caso) de la necesidad de una definición operativa adecuada del concepto de "racismo"
- la identificación (en 1 caso) de uno de los factores causales importantes (el económico)
- la identificación de la dimensión histórica del fenómeno

2. Prueba intermedia

Fue "intermedia" en el sentido estricto de la expresión, ya que se realizó justo en el 'ecuador' (30-03-90) del proceso EMC_p. No se dio información alguna a los discentes en cuanto a la forma que tomaría la prueba. Se atribuye a esta prueba un 25% de la calificación global final. Consistía en dos partes. En la primera parte, había diez preguntas "cerradas" destinadas a valorar el grado de asimilación del esquema cognitivo (teórico) introducido en la primera parte del proceso EMC_p (la definición operativa de los conceptos fundamentales -"científicos", en el sentido de Vygotsky (1962)- y las interrelaciones entre ellos). En la segunda parte, el discente exponía (mínimo 225 palabras) el contenido de la "macrotarea creativa" ("Project work") realizada por su grupo. De esta forma, se esclarecía también el grado de participación/implicación de cada individuo en dicha macrotarea (difícil de precisar durante su ejecución⁷). Los discentes estaban obligados a realizar la prueba íntegramente a través de la LE, pero sabiendo que no se contabilizarían los errores lingüísticos al calificar esta prueba. Disponían de 90 minutos.

Resultados

La media de las calificaciones obtenidas = 5,45. Representa un 54,5% de aciertos (y un 45,5% de errores/omisiones). En este sentido, se cumplieron las

⁴ "Acerbadjan-Armenia", "Sudáfrica", "España", "negros", "judíos".

⁵ Uno de los grupos pudo describir (pero no analizar) el caso de Sudáfrica.

⁶ "razismo", "mangi".

⁷ v. p. 346.

expectativas del docente/investigador. La media de las calificaciones en la primera parte = 8,15 sobre 20 puntos (= 40,75%): y en la segunda parte, 13,65 sobre 20 puntos (= 68,25%). Esta proporción implica que la valoración cuantitativa confirma algunas intuiciones y observaciones anteriores del docente/investigador (v. Diarios de Clase), concretamente sobre el escaso interés y habilidad a la hora de trabajar en la abstracción conceptual. A continuación, se comentan los rasgos más característicos de 3 pruebas representativas⁸: la del discente que obtuvo la máxima calificación, la de un discente cuya calificación es igual a la media de la clase, y la del discente que obtuvo la mínima calificación:

- X.D. Calificación obtenida: 9,75 (97,5%). Proporción: 95% en la primera parte, 100% en la segunda. Extensión de la redacción (2ª parte): 235 palabras. La corrección lingüística es casi perfecta, y el lenguaje empleado es distinto del de los textos originales (va más allá de la simple transferencia lingüístico-textual -que ya se consideraría positiva-, siendo capaz de elaborar lingüísticamente sobre la marcha).

- J.M. Calificación obtenida: 5,5 (55%). Proporción: 45% + 65%, la típica del conjunto de discentes (por lo tanto, es un ejercicio muy representativo de la clase en cuanto a contenido). Extensión de la redacción: 250 palabras. A nivel lingüístico-textual, presenta los errores típicos en él.⁹ A nivel comunicativo, en algunas ocasiones cuesta entender lo que intenta expresar.

- R.A. Calificación obtenida: 1,5 (15%). Proporción: 30% + 0%. No respondió en la segunda parte; por no leer detenidamente las instrucciones, o acaso porque su participación en la "macrotarea creativa" de su grupo había sido nula. Además, se nota claramente que "llevaba chuleta",¹⁰ aunque es difícil saber hasta qué punto pudo utilizarla.

3. Prueba final

Se realizó al finalizar el proceso de EMC_p. No se dio información alguna a los discentes sobre la forma que tomaría la prueba. Su finalidad es evaluar la comprensión y el conocimiento de 2 trabajos ("Project work") realizados (y

⁸ Se incluyen fotocopias de las mismas, en p. 453-67 de este Anexo.

⁹ El docente/investigador había trabajado con todos los discentes mencionados en este apartado durante todo el curso anterior (2º BUP).

¹⁰ Reproduce fragmentos extensos de los textos originales, con toda exactitud, y a veces no relacionados con el correspondiente enunciado de la prueba.

presentados en clase) por grupos ajenos¹¹ (es decir, no el propio, cuya comprensión y conocimiento ya se habían evaluado en la prueba intermedia). Se trata de una prueba "abierta", expresándose el discente a través de la LE (pero sabiendo que no se contabilizarían los errores lingüísticos al calificar esta prueba). Disponían de 90 minutos. La calificación se basaba en el porcentaje de conceptos clave expuestos correctamente y de forma comprensible.

En realidad, esta prueba era más completa y complicada que la intermedia, exigiendo todo un proceso del discente: (i) abstraer los conceptos claves de los trabajos presentados en clase por los demás grupos; y después, en situación de examen, (ii) recuperarlos de la memoria y (iii) exponerlos por escrito, a través de la LE y en forma de texto coherente. En la prueba intermedia, no era necesario el punto (i), ya que el discente partía de unos conceptos ya abstraídos y expuestos en clase.

Resultados

La media de todas las calificaciones = 5,37. Esto representa un 53,7% de aciertos (y un 46,3% de errores/omisiones), con lo cual se cumplieron las expectativas del docente/investigador. A continuación, se comentan los rasgos más destacados de 3 pruebas representativas¹² (máxima calificación, calificación media de la clase, y mínima calificación):

- B.V. Calificación: 9,6. Porcentaje de aciertos: 92%, indicando una comprensión y un conocimiento muy completos de los trabajos expuestos en clase. Proporción: 84% + 100%. Producción extensa teniendo en cuenta el tiempo asignado (260 + 540 palabras), con una claridad de exposición y estructura ideacional muy buenas, y un grado excelente de normatividad en el lenguaje. Hay algunos errores lingüísticos procedentes (transferidos) de los textos estudiados (producidos, recordemos, por compañeros discentes). Es un trabajo que normalmente correspondería a un grado más elevado de competencia en la LE. Se percibe un desarrollo integral en esta alumna durante el proceso de EMC_p.

- E.M. Calificación: 5,5. Porcentaje de aciertos: 47%. Proporción: 37,5% + 54,5%. Extensión: 215 + 260 palabras, con aceptable claridad de exposición y estructuración ideacional, y un grado más bien bajo de normatividad en el lenguaje. Algunas dificultades con el vocabulario. De todas formas, resultaría dificultosa su comprensión, en algunos momentos, para una persona anglófona. Esta alumna siempre había tenido un grado claramente bajo de competencia en la LE.

¹¹ Se habían presentado un total de 4 trabajos.

¹² Se incluyen fotocopias de las mismas, en p. 468-77 de este Anexo.

- J.M.V. Calificación: 1,2. Porcentaje de aciertos: 12% (13% +10%). Extensión: 90 + 50 palabras. El grado de normatividad del lenguaje es más bien bajo. Se aprecia una interrupción definitiva en la realización de la prueba (probablemente debido a graves problemas académicos y familiares que se sabe tenía el discente en ese momento). Ofrece, por lo tanto, poca información en cuanto al proceso EMC_p: pero resulta que los demás ejercicios que se acercan a la calificación mínima también corresponden a discentes que se deben considerar atípicos en el contexto de este grupo, por su situación académica y/o familiar.

RACISM

1) DEFINITION

~~2) LEGAL LAWS THAN SUPPORT THE APARTHEID. REPUBLIC OF SOUTH AFRICA.~~

3) LEGAL LAWS THAN SUPPORT THE APARTHEID:

"REPUBLIC OF SOUTH AFRICA"

* 4) "BLACK CONSCIENCE": NELSON MANDELA. STEVE BIKO.

* 5) ANTI-~~APARTHEID~~ MOVEMENTS:

"ANTI-APARTHEID MOVEMENT"

"INTERNATIONAL AMNESTY"

6) RACISM IN SPAIN.

2) RACISM IN THE ANCIENT TIMES AND ACTUALLY.

ISA FERNÁNDEZ 3º D

MAY RIOS 3º C

BELÉN VILLARES 3º C

"BLACK CONSCIENCE" is anti-apartheid movement. It is formed only for black people in South-Africa, against the ^{racist} government of the Republic. Biko was the leader.

3°C

RACISM

- We don't understand why the people is racist.
- All race are equal, but there are some people that ~~think~~ don't think it \rightarrow they're stupid.
- There are diferents degrees of racism.
- RACISM in diferents degrees of culture. and in diferts parts of the world.

Su men

Rosa

Mónica

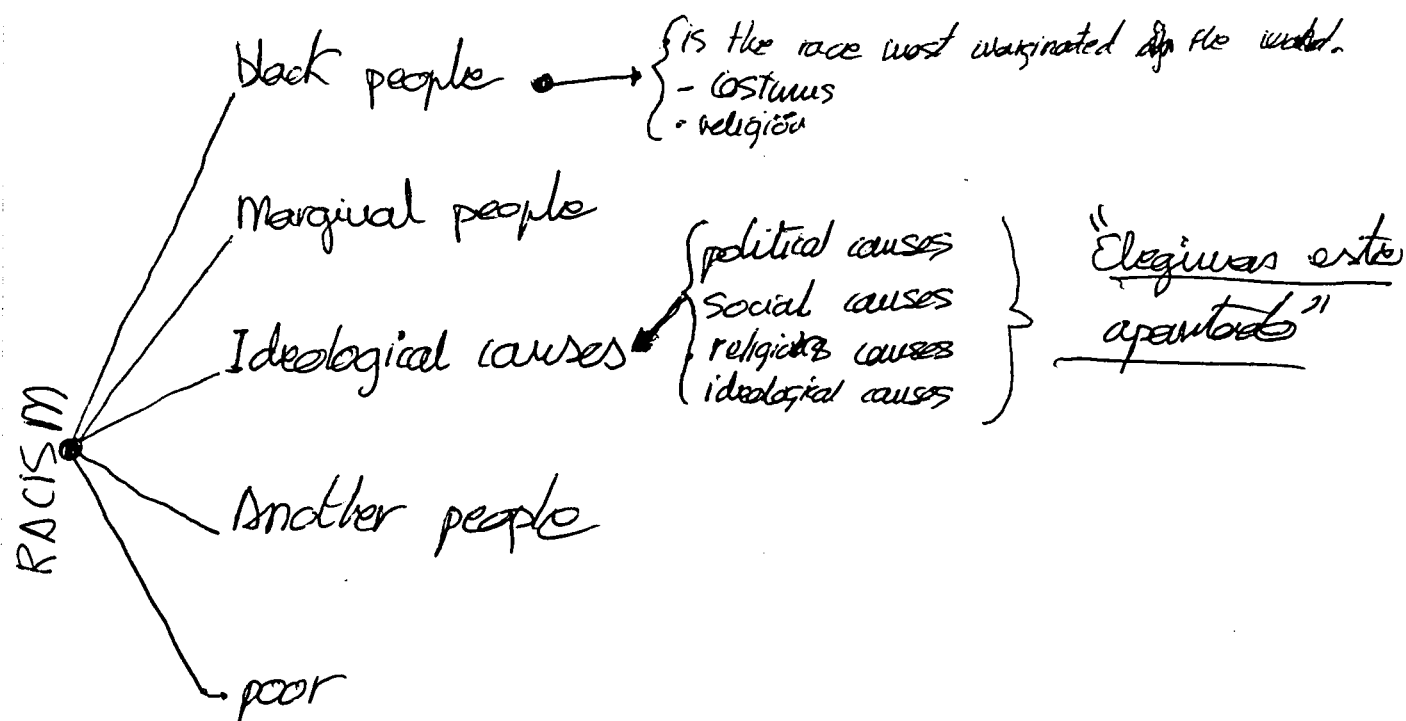
Eva.

so, Thun = por tanto

THIEF → mango Edu / Gorge

- The racism is: "one race is better than another race."
- The racist is a bad person, thus, racism is bad.
- The best example of racism is in/at republic of South Africa.
- As long as different races live together there will be racism.

J.M. Farrús, J.M. Velázquez, A. Gondalben, J. González



PRINCIPAL POINTS

RACISM

BASIC IDEAS

- DEFINITION:

Racism

It is the ~~act~~ attitude of one ethnic group to another, where one thinks its better than the other

CONCEPTUAL EXTENSIONS:

- HISTORICAL DATA

2nd World War
conquerer & victims,
Genocide
indians & conquerer

- PRESENT REALITY

capitalism = racism
~~Anders~~

- REASON DEVI'S REASONS

Armenian - Armenian

Ethnic & economic { poderano se aprovecha del otro
religioso

- ~~THE~~ ~~END~~ PEOPLE FIGHTING ON IT

- FREEDOM ORGANIZATIONS

- RACIST ORGANIZATIONS

- CONSEQUENCES

- Definition → (definición)

* RACISM (RACISM)

RACISM

* It is the attitude of an ethnic group to another, where one thinks it's better than the other.

* HISTORICAL DATA. (Conceptual extensions).

* PRESENT REALITY → FIRST

* DEVIL'S REASONS. { FREEDOM ORGANIZATIONS

* PEOPLE FIGHTING ON IT. { RACIST ORGANIZATIONS

* CONSEQUENCE

* Cesar Dela Torre

* Xavier Druich

* Dela Torre

* Fernando Arnan

- Marius Martin
- Alejandro Sepúlveda
- Blas García

RACISM

God
 ↓
 white?
 ↓
 white men
 ↓
 racism

another
 races

HISTORICS BACKGROUND

black men

jude men

gipsys
 Chinese
 indigenous people
 of America
 etc

expulsion of
 Jews of
 Spain
 S. XV
 In Egypt
 1930-1945
 extermination
 Nazi

etc

1492
 Discover of America
 * African people was
 taken to America by
 Spanish discoverers
 ↓
 (slaves)
 S. XVI
 S. XVIII
 S. XIX
 * racism in
 '50s
 ↓
 (slavery)

IN THE
 ACTIVITY

racism
 in
 South-Africa

39
40

INGLES 3o. B.U.P.

2a. Evaluación

NAME: Xavier Damián Ferrer Date: 30-3-20

Responder siempre en inglés. Recuerda que no se valora específicamente la corrección de las formas lingüísticas, sino el contenido (lo que se expresa) y la claridad de expresión.

Las secciones I y II son únicamente para alumnos que trabajaron sobre temas del RACISMO.

La sección III es únicamente para los alumnos (del grupo A y B) que trabajaron sobre temas del ESPACIO.

I.- Grupos A y B: responder a todas estas preguntas.

- Grupos C y D: responder a todas las preguntas EXCEPTO la 8, 10, 11 y 14.

- 1) Give a definition of racism including its two main conditions.
- 2) Is racialism the same as racism? Explain.
- 3) What is an ethnic group?
- 4) Is the relationship between race and ethnic group always clear-cut? Give an example.
- 5) What is the one essential distinction between culturally based groups and physically based ones?
- 6) Which is more common, ethnocentrism or racism? Why?
- 7) Are ethnocentric people always racists? Are racists always ethnocentric too?
- 8) Define racial discrimination.
- 9) Name six forms of racial discrimination.
- 10) Define racial prejudice.
- 11) Is racial prejudice always unfavourable?
- 12) How (in what ways) can racial prejudice develop in a person?
- 13) What is the (causal) relationship between discrimination and prejudice?
- 14) Are prejudiced people always discriminatory? Explain.

II.-Grupos A y B: escribir sobre UNO de estos temas (mínimo 150 palabras) :

- The possible causes of racism.
- The effects of racism.
- Possible future solution for the racial problem.
- Everyday racial situations.
- Racism in Great Britain (compared to other countries).
- Gypsies and society,
- President De Klerk and his role in South African racism.

-Grupos C y D: escribir sobre UNO de estos temas (mínimo 225 palabras) :

- Apartheid.
- N. Mandela's role in South Africa.
- Gypsies and society.
- People's attitudes to racism.
- Narrate a scene from "Cry Freedom" (not in dialogue form) and make a personal commentary on it.

1) Racism is the theory that believes in inborn or inherited psychological distinctions between 3 groups. These groups are defined by physical traits (skin colour, body build, etc.). One of the groups is considered superior to the other, and it is taken as the cause ^{why} this group can apply racism to the other.

The other group is seen as inferior, and ~~is~~ unable to benefit ^{it} from the better conditions of the superior one.

Racism is an attitude that can be hidden.

2) No

Facism is the behaviour that discriminates a person or group according to a race.

Racism is the emotional attitude that makes ^{the racist} think he is superior to other races.

One can be racist, ~~racist~~ ^{agreeing with} racism but, at the same time, not be racist, if he doesn't behave as he thinks (for society, for example) (a term coined by authors)

3)

It's a ~~not~~ ^{not} ~~it~~

It depends on who defines each one.

The term consists ^{of} in a group of people that share cultural, religion, the same culture, religion, ~~language~~ ^{language} and so on, and are considered better or worse than other ~~usually~~ ^{usually} defined ethnic groups.

This definition is arbitrary, and it's because the ethnic group may be defined in as many ways as people define them.

Giving off stupid example. • You can consider people from the south inferior and people from the north superior. Then you can consider someone from Catalonia like as someone from the south (of Europe) or from the north (of the Peninsula Spain)

2

4) No, some groups are considered as race somewhere but as an ethnic group in some other place.
Bermans in New Guinea were considered as a race, but in the Middle East they are an ethnic group.
This is because racism does not apply a biological definition of race. It creates its own definitions of each race.

5) Culturally based groups can be more open and flexible than physically based ones. Generally, you can't change your skin colour, but you can change your religion, belief or behaviour to get into another ethnic group.

6) Ethnocentrism. It seems that it is universally implanted. It is very common to have prejudices against strange people, or against other ways of thinking, or perhaps because everybody has someone in their side to take into a different ethnic group, but not so often people physically different from them to take into a race.

4) Ethnocentric people ^{or} do not always racist, because it is easier to ~~relativize~~ ^{relativize} someone in an ethnic group than in a race.

Racist people ^{are almost always} often ethnocentric, because they think that races have inherited cultural differences, and so, they are identifying a race with an ethnic group. And also because if they have been able to discuss how prejudice against a race they will probably accept slavery ethnically groups (even if they don't need physical differences)

9) Segregation

genocide

exploitation

ethnically

commensality rules

- endogamy

13) By suggestion, emulation, belief

13) Prejudices give arguments to discriminate someone (for example black people don't ~~have~~ ^{believe} in white correctly, they don't know how to live in flats. So, don't let them live to give them flats). But discrimination ~~isn't~~ ^{isn't} often given practices (confirmation of the prejudices for example: suppose there are no flats, as they don't know how to live in them).

19
20

This society wants to seem open-minded and equalitarian but people often deny rights to someone simply because they're different. How many times gypsy boys (have) not been denied admission to a school? How many

-Of course, Gypsies are equal to us. They ~~would have to have~~ ^{should} have the same rights. But this is one thing, and ~~letting~~ ^{letting} my son go to a school with gypsy pupils is another, and very different.

lots of people are racist but don't want to say it (and probably they don't think it). They look like everybody, they want to seem what they think they are, not racist, but in ^{outward} situations they behave as racists.

lots of people, for example, agree with social help to poor men,
but they wouldn't give a ~~lot~~ ^{council} ~~potentially~~ ^{hot} to a ~~curry~~ ^{curry}.

There's no need to look at anybody else. I'm sure I've behaved as I ought sometime, and I am very happy.

458

NAME: Jordi Muñoz Pérez..... Date: 29.3.90.

Responder siempre en inglés. Recuerda que no se valora específicamente la corrección de las formas lingüísticas, sino el contenido (lo que se expresa) y la claridad de expresión.

Las secciones I y II son únicamente para alumnos que trabajaron sobre temas del RACISMO.

La sección III es únicamente para los alumnos (del grupo A y B) que trabajaron sobre temas del ESPACIO.

I.- Grupos A y B: responder a todas estas preguntas.

- Grupos C y D: responder a todas las preguntas EXCEPTO la 8, 10, 11 y 14.

1) Give a definition of racism including its two main conditions.

2) Is racialism the same as racism? Explain.

3) What is an ethnic group?

4) Is the relationship between race and ethnic group always clear-cut? Give an example.

5) What is the one essential distinction between culturally based groups and physically based ones?

6) Which is more common, ethnocentrism or racism? Why?

7) Are ethnocentric people always racists? Are racists always ethnocentric too?

No 8) Define racial discrimination.

9) Name six forms of racial discrimination.

No 10) Define racial prejudice.

No 11) Is racial prejudice always unfavourable?

12) How (in what ways) can racial prejudice develop in a person?

13) What is the (~~causal~~) relationship between discrimination and prejudice?

No 14) Are prejudiced people always discriminatory? Explain.

II.-Grupos A y B: escribir sobre UNO de estos temas (mínimo 150 palabras):

- The possible causes of racism.
- The effects of racism.
- Possible future solution for the racial problem.
- Everyday racial situations.
- Racism in Great Britain (compared to other countries).
- Gypsies and society,
- President De Klerk and his role in South African racism.

-Grupos C y D: escribir sobre UNO de estos temas (mínimo 225 palabras):

- Apartheid.
- N. Mandela's role in South Africa.
- Gypsies and society.
- People's attitudes to racism.
- Narrate a scene from "Cry Freedom" (not in dialogue form) and make a personal commentary on it.

III.- Responder a UNA de estas dos preguntas:

- Write as much as you can about space biology. You must include: biophysics, biodynamics, biomedicine and exobiology.

- Write as much as you can about space communications. You must include: general features, data sources, antennae, modulation techniques, spacecraft transponders and complete systems.

1/ the racism is classification the people by the race,
black, white, red o yellow, ~~and~~ or by religion, etc.

- the racism can be innate and immutable

2 - ~~Some people are superior to others~~
Some races superior ^{to} others.

2/ No, because ~~racism is have ideas~~

1 The racialism is ~~practiced~~ the ideas
racist. ^

2 3/ An ethnic group are persons that have a
(ideas) religion, a customs, an ideologics, that don't have
the persons.

X 4/ Race discrimination the colour of person, the
religion, and others causes, but the ethnic group is
the persons that their have that a ~~gender~~ ^{gender} qualifies
differences.

X 5/ I don't know.

2 6/ The more common is the ethnocentrism, because.
is more flexible and open, ~~is the ethnocentrism~~ the ethnocentrism
is more abundant in the world than the racism.

X 7/ No, because the ~~people~~ racist people is more violent ~~than~~
than the ethnocentric people, but the ~~people~~ ethnocentric
people is not very racist.

9/ by colour.

X by religion

by costumes.

by intelligent.

by music

by inferiority.

12/ influencing ~~the~~^{the} people, how
a friend o family, etc.

1 the television, because the information
are subjective... etc.

~~the~~ the geographic, etc...

13/ because, if there are discrimination, (ambición) there
ar prejudice, but if there aren't prejudice, there
1 aren't discrimination.

~~the~~ prejudice → discrimination.

11

9
—
20

the idea of the film, was fantastic.

~~First scene:~~

Donald's Woods is married, ~~when~~ ~~as~~ he has got three children, he lives in a South Africa, and he is periodist. (191)

he has got a criada, her name is Evalina, she is black, and after is defined by the police. Donald's Woods has a friend, Stephen Biko, ~~he is~~ Donald is white and Biko is black. (152) Biko is most popular in the black people of South Africa, after is defined and died by the police, because is a man revolutionary. (175)

Stephen Biko is married, ~~and~~ and has got any children.

Donalds is married with Weendy, ~~weendy~~ is white. (192), we have a son, his name is Charlie.

The first scene is located in the home of Donald's Woods (house of the Belen in reality).

In this house is the detention of Evalina and Donald Woods is entangled with the police of South Africa, because are very racist and very violent. (135)

Donalds wood works in a news-papers, of periodist, he isn't more popular than Stephen Biko.

Weendy is very good-girl, and very pretty, she has ~~thirty~~³⁵ years ~~old~~, she is a widewife. (168)

The second scene, is located in the exterior of the house, is the detention of Evalina by two police men

interpreted the paper of policemen by
 George Emmanuel and Mónica Belsells, this
 is a scene very pretty and important and
 very difficult to read. (211)

The film is not finished because we have many
 problems with the camera. This Saturday the
 film was finished. (220)

The film is interpreted by:

Donald Woods = Javier Lopez (3°B)

Wendy = May Rís.

Children = sister of Isabel and Tuma and Belén

Biko = Jordi Muñoz

Mapetla = Eva Marín

Evelina = " "

Policemen's Jordi Muñoz, Mónica Belsells, etc.

Dona de Biko = Rosa Aladell.

Set = Luna

etc. ...

everything nominations of Oscar's.



Go to the cinema to look the film
 " Cry Freedom " by 3°C and B.

Good - but you don't narrate the scene
 and you don't make a personal commentary
 of it - you comment on the humor

134
 20

INGLES 3o. B.U.P.

2a. Evaluación

NAME: Nº. Rosa. Aqued. Fiqueres..... Date:

Responder siempre en inglés. Recuerda que no se valora específicamente la corrección de las formas lingüísticas, sino el contenido (lo que se expresa) y la claridad de expresión.

Las secciones I y II son únicamente para alumnos que trabajaron sobre temas del RACISMO.
La sección III es únicamente para los alumnos (del grupo A y B) que trabajaron sobre temas del ESPACIO.

I.- Grupos A y B: responder a todas estas preguntas.

- Grupos C y D: responder a todas las preguntas EXCEPTO la 8, 10, 11 y 14.

- X
- 1) Give a definition of racism including its two main conditions.
 - 2) Is racialism the same as racism? Explain.
 - 3) What is an ethnic group ?
 - X 4) Is the relationship between race and ethnic group always clear-cut ? Give an example.
 - X 5) What is the one essential distinction between culturally based groups and physically based ones ?
 - 6) Which is more common, ethnocentrism or racism ? Why ?
 - X 7) Are ethnocentric people always racists ? Are racists always ethnocentric too ?
 - 8) Define racial discrimination.
 - 9) Name six forms of racial discrimination.
 - 10) Define racial prejudice.
 - 11) Is racial prejudice always unfavourable ?
 - 12) How (in what ways) can racial prejudice develop in a person ?
 - 13) What is the (causal) relationship between discrimination and prejudice ?
 - 14) Are prejudiced people always discriminatory ? Explain.

X II.- Grupos A y B: escribir sobre UNO de estos temas (mínimo 150 palabras) :

- The possible causes of racism.
- The effects of racism.
- Possible future solution for the racial problem.
- Everyday racial situations.
- Racism in Great Britain (compared to other countries).
- Gypsies and society,
- President De Klerk and his role in South African racism.

- Grupos C y D: escribir sobre UNO de estos temas (mínimo 225 palabras) :

- Apartheid.
- N. Mandela's role in South Africa.
- Gypsies and society.
- People's attitudes to racism.
- Narrate a scene from "Cry Freedom" (not in dialogue form) and make a personal commentary on it.

III.- Responder a UNA de estas dos preguntas:

- Write as much as you can about space biology. You must include: biophysics, biodynamics, biomedicine and exobiology.

- Write as much as you can about space communications. You must include: general features, data sources, antennae, modulation techniques, spacecraft transponders and complete systems.

14- No, the prejudiced people always discriminatory? prejudice is holding beliefs about their social superiority to another group
~~prejudice is holding beliefs about their social superiority to another group~~

1) 10- RACIAL PREJUDICE consists of negative attitudes directed in blanket fashion against socially defined races
~~1- 5- Yes, racial prejudice is always unfavorable~~

8- RACIAL DISCRIMINATION regular behavior towards them in a way which denies them equal access to such resources as job, houses.
~~DISCRIMINATION reg~~

① RACISM is the holding of inflexible beliefs about other groups which are physically different

~~1- 5- Yes, racial prejudice is always unfavorable~~
 ② ~~RACISM~~ which is the systematic unequal treatment of other racial groups

~~RACISM~~ racialism, racialism is ~~not~~ the same as ~~racism~~ systematic unequal treatment of other racial groups.

③ ETHNIC GROUP is defined for the humans that they have got the common religious, cultural and language.

11) Yes, racial prejudice is always unfavorable

⑥ ETHNOCENTRISM is more common what racism it's the discrimination for the culture, language

mientras

racism is the holding of inflexible beliefs about other groups which are physically different.

1. Racism is the theory or idea that there is a causal link between inherited physical traits, and certain traits of personality, intellect, or culture and combined with it, the notion that some races are inherently superior to others.
 the term racism has no necessary relation to biological or anthropological definitions of race, a subdivisions of a species.

~~Racism is a social attitude that is more or less~~

② ~~Racism is a social attitude that is more or less~~
~~last of race and the last of the present~~

~~Racism~~ Racialism is an older term, more or less synonymous with ~~unintentional~~ ~~racism~~, the latter now being more common. ~~Some people~~

racism to the theory or doctrine and racialism to the practice of discrimination and prejudice

(RACES - refers to human group that defined by others as) culturally different by virtue of innate.

6
—
20

9. Racial endogamy
Commensality

—
—
—
)

⑩ Prejudice is a psychological phenomenon; it is defined as an attitude, usually emotional, acquired without, or prior to, adequate evidence or experience. Racial prejudice consists of negative attitudes directed in blanket fashion against socially defined races.

EXCELLENT :
especially "Apartheid in S.A."

9'6

EXAMEN 3a. EVALUACION 3o. B.U.P. (C y D)

NAME : ..H^a. BELEN.. VILLARES.. SÁNCHEZ..... 11/6/90

Responder a 2 preguntas que NO se refieran al propio trabajo (realizado por tu grupo), con referencia únicamente al contenido de los temas presentados en clase (y no a las presentaciones en sí, ni las incidencias de las mismas) :

- Survey Global Commentary and your personal opinion about it.
- Narrate the video "Cry Freedom".
- Apartheid in South Africa.
- Gypsies Work and your personal opinion about it.

GYPSIES WORK

Gypsies are a race or ethnic group that comes from India.
✓ For the turkish pressure, they went from India to North Africa and to Europe. They came to Spain for ~~first~~ first time through the Straits of Gibraltar, and after in the
✓ XV Century across France, after across Europe.

The Gypsy society is a race or ethnic group that has
✓ its laws, folkloric costumes, and culture. It is a tribal and patriarchal society. They have ~~their~~ language, the "Caló". The Gypsy society is formed by little nomad
✓ groups under a boss command. They live nomadic or
✓ in a getho made for them.

Gypsies have been discriminated for white people along
✓ the history and also in this moment, because gypsies don't have a permanent job and more of them have seen themselves obligates to stealing, but ~~that~~ don't want to say that all the gypsies ~~are~~ stealing.

White society has wanted to include occidental customs
✓ in the Gypsy society, but this has been despised by gypsies.

- I think that this work has had a quite good realisation, but it includes only the opinions of the work's members, and they did general conclusions, for example, they say in their work
- ✓ that Gypsies have despreciated the occidental coshums, but this, I think it isn't true at all, because there are a lot of gypsy families that
 - ✓ have ~~left~~ left the gypsies' coshums and have integrated themselves in the society.

NO

10
12

APARTHEID IN SOUTH AFRICA

- The Apartheid has been the big problem in South Africa. The black habitants are discriminated by the white population and the white ~~government~~ government.
- The last events has been the legalitation of the CND,
- ✓ the African National Congres, and the liberation of the most important leader in South Africa, Nelson Mandela. This changes have been produced by the exterior pression, because other countries boicoted
 - ✓ the South African economy (export and import), and the white government have seen itself obligated to change its attitude. Now, London have decided ~~to~~ leave the inversion's veto, but the other
 - ✓ countries of the EEC and USA have decided that ~~there~~ is necessary to do more changes about the situation of South Africa and they will not leave the veto.

The situation in South Africa is the enfrountament between the white government and the Anti-Apartheid movement, that is formed by some groups and comanded by some leaders. The most importants black leaders in South Africa are:

- ✓ - Nelson Mandela : leader of the African National Congres.
- ✓ - Oliver Tambo : President of the African National Congres

469

✓ - Desmond Tutu: Archbishop of the Anglican Church and Nobel Price of Peace in 1984.

✓ - ALLAN Boesak: Founder of the UDF anti-apartheid.

✓ - ~~AND~~ HANGOS BOTHELEZI: First zulu minister and member of the UDF and African National Congress.

The most important and popular black leader is Nelson Mandela. Some of the most important facts of his life:

- 1918: Nelson was born in Umtata.

✓ - 1918-1940: Apart from a normal life of a black, Nelson studied art in a university for blacks, Fort Hare. There he knew Oliver Tambo, his great friend. He participated in some student's strikes. He got married with Evelyn Ntoko, but this marriage was a failure.

✓ - 1945: The CNA pass to do the pass law abolition, Nelson and Oliver are promoters of this fact.

- Nelson participates in the "letter of freedom". It says that South Africa is for the people that lives in there, whites or blacks.

- He got married with Winnie.

✓ - Nelson said that "the yes men are an inflexible group of companions in arms." He is a leader.

✓ - In 1962 he is arrested and five year in prison pass to be a perihal chain.

- 1990: He is free at last.

Some weeks after his liberation, it was a concert in London, and Mandela says that it isn't all, it's all a road. All the singers that have participated in this concert were the mirror of the world opinion. One of the singers was Johnny Clegg. He is from South Africa, and in his songs he talks ~~about~~ the South Africa's situation and ~~about~~ his love to his land. One of his songs is "One man, one vote", where he reivindicates the right of all the men, blacks or whites, for to have a vote.

The situation in South Africa is chaotic:

- The police do a lot of aggressions to black population
- White people has more hope of life than black people (Whites: 70 years, Black 51.5.)
- The inequalities in education is bigger for white students.

$$\frac{16}{15}$$

55

EXAMEN 3a. EVALUACION 3o. B.U.P. (C y D)

NAME : ...Eva...Inmaculada...Marin...Rodao..... 11/6/90

Responder a 2 preguntas que NO se refieran al propio trabajo (realizado por tu grupo), con referencia únicamente al contenido de los temas presentados en clase (y no a las presentaciones en sí, ni las incidencias de las mismas) :

- Survey Global Commentary and your personal opinion about it.
- Narrate the video "Cry Freedom".
- Apartheid in South Africa.
- Gypsies Work and your personal opinion about it.

"SURVEY Global commentary"

- ✓ Most of the people is neither racist nor ethnocentric, but there are some samples prove that there is a percent of racist people in our society. The racism classified by sex : - The women are neither racist nor ethnocentric,
- ✓ at all men are more racist and ethnocentric than the women. The ethnocentric percentage in masculine
- ✓ population is bigger than the racism.
- The racism by ages, the young ones aren't racist one? are very racist.

Personal opinion.

I don't know the motive that do that the women are less racist than the man.

472

I think about this that never "debio" existir:
the racism, because now there are very "residuos" and
remains of this.

There are many people in this society that don't
know the racism's story; the true of the story.
I think that this story is very "triste", because the ~~persons~~
black persons "han sufrido" very. A colour don't significate
that a person are marginate, because he ~~don't~~ isn't "culpable",
is your colour, as we are white. Is simply a problem or a
factor of the genetic.

Times ago there are racism and discrimination, the life was
very long for the whites ~~and~~ than the blacks. And
~~there were~~ did schools for blacks and schools for whites; cinemas
for blacks, and cinema for whites; bus for blacks and bus
for whites,...

✓ Personally, I'm not racist, because all persons,
"all" are equal. I think that don't look the
colour of the person for "mala".

4
10

Gypsies work

- The gypsies are from India, and the Turkish prison
- ✓ do that the gypsies go on and on in ~~the~~ ramifications alike.
 - The first ~~one~~ ^{one} went in Spain across the Strait of Gibraltar, and the second ~~one~~ ^{one} went in France across Europe.
 - ✓ The gypsies are persecuted along the way. They are a ~~group~~ nomad group. They have your government, and your law and your customs, and your language "THE CALO". And
 - ✓ a command with a boss.
 - Very people say that the gypsies are shady types, but
 - ✓ No!, the gypsies are a different group of this society. Because the shady types are the people that ~~are~~ are living in sin, and are dedicated to stealing. Some gypsies are dedicated to stealing, but not all. Some are obligated to stealing and to the delinquency, because the society is very discrimination, and their ~~one~~ can't work in a shop, or in a fabric.

Personal opinion:

I think about this, that the gypsies, sometimes have "mereade" those discrimination, but also I understand that all ~~men~~ aren't equal.

In this society there are gypsies bad, and good gypsies as in all.

Sometime are the gypsies who discrimination ~~to~~ ^{to us}, but I understand them, because - they are repurms for us. Much of gypsies don't can work, and they stealing.

✓ There are gypsies plus integrated in the society than others.

Normally they are "bad looked", mal vistos, for some factors, for example, your costumes, your vestiments, your "forma" to speak and your caracterist cry. Their quite often cry very in the street, and also cry very much to your son. They wearing quite often a bad looking and also very often "van sucios". But this not all.


M.R.

8
—
12

1'2

EXAMEN 3a. EVALUACION 3o. B.U.P. (C y D)

NAME : Josep Miquel Velázquez Guilanyà 11/6/90

Responder a 2 preguntas que NO se refieran al propio trabajo (realizado por tu grupo), con referencia únicamente al contenido de los temas presentados en clase (y no a las presentaciones en sí, ni las incidencias de las mismas) :

- Survey Global Commentary and your personal opinion about it.
- Narrate the video "Cry Freedom".
- Apartheid in South Africa.
- Gypsies Work and your personal opinion about it.

Apartheid in South Africa

- ✓ Apartheid mean separation this separation is between two races. Majoritarian race Blacks who lives in ghetto with bad live conditions and White. England, Netherlands and Germany migration who live in the good city with all the advantages. This different civilisations live with apartheid but White need the Blacks for exploit the factories of gold, silver, and diamonds its an only work of Blacks and or work in the Country (Agriculture) but the Blacks need money for live and in the factory don't take them enough money for their families. But a man, a black man decides to start the fight for the human right

2
15

global commentary

✓ In this course we lacked an object point, the racism this word is infersited for some words as Ethnocentrism, prejudice, racism. ~~ethnocentrism~~ discrimination. Ethnocentrism is an idea that think: we only important our civilization ideas but the civilization is not good and ~~the~~ it will be desared because it isn't correct idea and the people who think it ~~will~~ eliminated too ~~will be~~

7
10

ANALISIS DE MATERIAL

PRODUCIDO POR LOS ALUMNOS

ANALISIS¹ DE MATERIAL PRODUCIDO POR LOS ALUMNOS

La producción analizada consiste en:

1. Informe: resumen y comentario de textos relacionados con algún aspecto del contenido temático global: "El racismo". Trabajo realizado en grupos. Valor proporcional atribuido en la calificación global final = 5%. Tiempo asignado: 3 horas.
2. Macrotarea de producción creativa (de tipo 'Project Work'²) relacionada con algún aspecto del contenido temático global ("El Racismo"), aplicando parte del esquema cognitivo previamente construido. Trabajo realizado en grupos. Valor atribuido en la calificación global final = 20%. Tiempo asignado: 10 horas.
3. Presentación (exposición oral) en el aula basada en la producción creativa realizada en la macrotarea descrita en el punto 2. Valor atribuido en la calificación final = 25%. Tiempo asignado: 7 horas (para su preparación) + 1 hora (para realizar la presentación).

Los datos surgidos en la producción de los discentes durante otras fases de la unidad didáctica, y considerados como significativos, son recogidos a través de otros instrumentos (principalmente, los diarios de clase), o bien en otros apartados de este estudio.

1. Informe: resumen y comentario de textos

Areas temáticas y puntos principales de su contenido:

- a) La lucha contra la discriminación racial
 - cómo se practica la discriminación
 - maneras de reducir las pasiones e injusticias raciales
 - perspectivas del futuro
 - el papel de la educación
 - el papel de la legislación
 - el papel de los medios de comunicación
- b) Estudio de una situación racial compleja: el Reino Unido
 - los problemas de identidad
- c) Las consecuencias (psicológicas y sociales) de la discriminación racial
 - sobre las víctimas
 - sobre el grupo dominante
 - sobre las relaciones raciales cotidianas
- d) Un caso muy conocido de etnocentrismo: los gitanos
 - el conflicto cultural

¹ De aciertos y errores/omisiones en documentos clave.

² V. apartado 3.4.3.1.

- la imagen de los gitanos
 - la realidad de los gitanos
- e) Las causas del prejuicio y la discriminación racial
- teorías populares engañosas al respecto
 - teorías psicológicas al respecto
 - las influencias económicas
 - los factores sociales y culturales
 - el papel de la religión
 - las influencias demográficas
- f) Análisis histórico del racismo
- no europeo (Oriente Medio, Asia Occidental, sociedades analfabetas)
 - en Europa
 - en las colonias europeas (españolas, portuguesas, francesas, holandesas, e inglesas)

Conceptos clave de los textos a resumir y comentar³:

a) *La discriminación se practica en sociedades segregacionistas/apartheid (sólo se puede reducir mediante la revolución o evolución); pluralistas (existe una gama más amplia de soluciones); y aquellas en las que existe un compromiso explícito de reducir la discriminación racial (las víctimas exigen una reducción más expeditiva, y el grupo dominante ofrece resistencia). Los medios de comunicación y la educación sólo pueden incidir en los prejuicios (mientras que el problema urgente es la discriminación), aunque también pueden reducir la problemática lingüística. La actuación legislativa se enfrenta a problemas de hacer respetar las normas (conseguir que se cumplan precisaría de una represión casi antidemocrática). La acción socioeconómica es más compleja y menos clara. Probablemente la única manera de reducir la discriminación racial sea mediante una militancia política de las víctimas; si ésta no funcionase, habría que pasar a la desobediencia civil o incluso actuaciones militares.*

b) *La sociedad británica se compone de una extraordinaria mezcla racial; no sólo de ciudadanos procedentes de la Commonwealth, sino de galeses, escoceses e irlandeses. La problemática de los inmigrantes "de primera generación" es muy distinta a la de sus descendientes posteriores. Sus problemas de identidad incluyen el de clase social. Existe un conflicto cultural interno (p. ej., en cuanto al papel de la familia, etc.). Los inmigrantes se ven obligados a actuar en conformidad con ambos grupos a la vez (buscar el éxito en el mundo del grupo dominante, pero reteniendo las costumbres y tradiciones de su país de origen). Algunos sectores aparentan estar a favor de la plena integración, pero en realidad sólo desean una integración parcial (p. ej., las relaciones sexuales interraciales suelen ser mal vista por ambas partes).*

c) *En las víctimas se suelen generar 2 reacciones distintas: si son grupos débiles, autopunitiva (apatía, autodesprecio, ...); y si son grupos más fuertes, de hostilidad (cohesión interna + militancia). En el grupo dominante, se genera una percepción social distorsionada, generalmente encubierta. Cuando el grupo dominante es minoritario, los beneficios económicos de la represión suelen ser considerables (a pesar de que los mecanismos de represión generen un importante coste económico). Cuando el grupo dominante es demográficamente mayoritario, los beneficios son más escasos y no se distribuyen a todos sus sectores. Pero en realidad la discriminación perjudica a todos los implicados: los conflictos son destructivos; se impide la plena participación de las víctimas en la construcción de la sociedad; y se genera una falta generalizada de comprensión y comunicación que no beneficia a nadie.*

³ Se indican mediante letra cursiva aquellos conceptos clave que los discentes evidenciaban haber captado, en su resumen (v. p. 313-4).

d) *El origen de esta etnia es incierto: parece ser que no proceden de Egipto, sino de la India. El conflicto existente es muy antiguo (5 siglos) y se basa más en las pasiones y emociones que en la razón. La reacción más frecuente ante los gitanos es el intento de desahuciarlos, a veces con la complicidad de las autoridades legalmente establecidas, basándose en su inconformismo para con las normas sociales vigentes (mayoritarias). Este inconformismo es originado en parte por el etnocentrismo de los gitanos, manifestado en su lenguaje, su prohibición de las relaciones sexuales con "payos", su estilo de vida nómada, su distinta concepción de la higiene, etc.. Se propone una posible solución para la convivencia pacífica: la creación de "zonas" exclusivamente para gitanos (ghettos).*

e) *El fenómeno se analizó por primera vez en el siglo XVIII, explicándolo a través de factores puramente geofísicos. En el siglo XIX, el Darwinismo social se centraba en explicaciones biológicas/genéticas. A partir de 1930, las justificaciones anteriores perdieron su respectabilidad científica, dando paso al relativismo cultural y el determinismo del entorno social. Recientemente se han aceptado algunas matizaciones sobre las influencias biológicas y genéticas. Algunas teorías populares engañosas se basan en la idea de "ellos mismos tienen la culpa". Las reacciones innatas a las diferencias físicas facilitan el racismo, pero no lo originan. Una teoría psicológica es que transferimos nuestros problemas y fallos a los grupos marginados (sin embargo, no explicaría por qué ciertos grupos privilegiados practican el racismo). También se ha demostrado que es falsa la teoría de que los individuos con personalidad "autoritaria" son más propensos al racismo. Según la teoría marxista, los factores económicos son más importantes, y los conflictos raciales sirven además para distraer la atención del auténtico conflicto: el de las clases sociales. Otro factor de índole económico es la envidia que sienten los más desfavorecidos del grupo dominante por los 'extranjeros' acomodados (p. ej., judíos, chinos, indios). Se ha demostrado la influencia histórica religiosa: los Protestantes han sido más racistas que los Católicos (más tolerantes). A nivel sociocultural, se observa la incidencia de las diferencias culturales y étnicas, así como de los conflictos internacionales. Pero ninguno de todos estos factores por sí solo explica la existencia del racismo: la causalidad múltiple, y a veces recíproca, de este fenómeno aconseja un enfoque ecléctico.*

A continuación se analizan algunos aspectos del trabajo realizado (los expresados en letra cursiva se tenían en cuenta para calificar los trabajos):

- Cantidad de trabajo:

	<u>Extensión⁴ lectura</u>	<u>Extensión informe</u>	<u>Extensión opinión</u>
a)	1290/215*	500/85*	95
b)	810/160*	175/35*	55
c)	1270/180*	250/35*	40
d)	1000/200*	175/35*	45
e)	2530/505*	500/100*	0

(* = cantidad que le correspondería proporcionalmente a cada integrante del grupo)

- Reparto del trabajo:

a) bastante equitativo. Uno de los (6) integrantes

⁴ Cantidad de palabras.

aparentemente no participó

b) probablemente recae mayormente en un solo integrante (de los 5)

c) probablemente recae mayormente en 3/4 de los (7) integrantes

d) bastante equitativo, pero uno de los (5) integrantes aparentemente no participó

e) probablemente recae en 2 o 3 (de los 5) integrantes

- *Identificación de conceptos clave:*

a) 55% b) 25% c) 50% d) 30% e) 45%

- *Elaboración lingüística:*

a) la elaboración es muy completa. No se detectan plagios procedentes de los textos procesados. La corrección lingüística es muy buena, y la expresión muy clara.

b) los integrantes menos competentes muestran, según el caso: muy escasa elaboración, o bien incapacidad importante en su comprensión y expresión. En cambio, en los más competentes, la elaboración es sustanciosa, pero se basa en seleccionar con acierto fragmentos de los textos procesados y efectuar pequeños cambios lingüísticos que se hacen necesarios al unirlos. Se aportan nuevos mecanismos de cohesión textual, muy acertados.

c) los integrantes menos competentes utilizan mucho los plagios. Los más competentes elaboran con mucha soltura: la forma del texto producido es radicalmente distinta del procesado, y además con un alto grado de normatividad en su lenguaje. La expresión es muy clara.

d) buena elaboración: utilizan muy pocos plagios, y el grado de normatividad del lenguaje es muy aceptable.

e) la elaboración es nula. Se basan exclusivamente en los plagios, prácticamente sin modificaciones lingüísticas. Además no es acertado el uso de los plagios, yuxtaponiendo algunas oraciones no relacionadas, y resultando a veces en un discurso sin cohesión.

- *Aportación de ideas personales (p. ej., en las conclusiones):*

a) primero se entregó el trabajo sin añadir conclusiones; pero al exigirles el cumplimiento de las instrucciones, se produjo una aportación breve, pero aceptable.

b) aportación nula: las conclusiones se limitan a resumir el contenido global de los textos procesados.

c) aportación muy escasa y poco acertada, ya que no viene al caso.

d) la aportación es breve, pero incluye algunas soluciones acertadas a la problemática estudiada en los textos.

e) no se incluye ningún tipo de aportación (ni siquiera un intento).

- *Capacidad de síntesis:*

- a) 1,8 (10,2)⁵ b) 3,6 (7,5) c) 3,0 (11,1) d) 2,3 (7,9)
e) 2,3 (8,8)

- Calificaciones:

- a) 8,5 b) 8,5 c) 8,0 d) 6,0 e) 5,0

Comentario General

Se indican los aciertos con el signo de (+), y los errores/omisiones con el de (-). El signo de (?) indica que el fenómeno mencionado no es claramente positivo ni negativo:

(+) La relación tiempo/trabajo es aceptable; el esfuerzo invertido demuestra un claro interés por realizar bien la tarea.

(+) En general, se demuestra una (mejor o peor) comprensión de textos auténticos⁶; y que no han sido adaptados para estudiantes de la lengua como Ln.

(-) Surgen, motivadas por la evidencia, serias dudas en cuanto a la participación de cada individuo según sus posibilidades. Sin duda alguna, el excesivo tamaño de los grupos contribuyó a este fenómeno, al dificultar la adecuada canalización de los recursos humanos dentro de cada grupo. Habría que limitar la composición de los grupos a un máximo de 4 integrantes.⁷

(-) Se observa, de forma generalizada, una escasa capacidad: i) de detección de conceptos clave; y sobre todo, ii) de síntesis (dos capacidades fundamentales para el procesamiento de información). También es escasa la capacidad de crítica (aportar ideas propias) -quizás como resultado de la filosofía del sistema educativo anterior a la Reforma⁸-.

(-) Se podría haber dado una evaluación formativa ("feedback") más completa a los discentes utilizando todos los datos expuestos en este apartado.

(?) El cambio de intereses y de la composición de los grupos parece depender mayormente de la dinámica social de la clase (no responde a criterios de óptima explotación de recursos).

(?) De forma retrospectiva, quizás sean demasiado altas las calificaciones asignadas en esta actividad; fruto sin duda

⁵ El número entre paréntesis representa el máximo 'factor de síntesis' posible para los textos en cuestión. Por ejemplo, los textos del grupo a), cuya extensión era de 1290 palabras, se podían resumir adecuadamente en unas 125 palabras (10,2 veces menos extensión).

⁶ Que fueron escritos, en principio, para usuarios de la lengua inglesa como L1.

⁷ En este caso se podría haber limitado a 5, al disponer de suficientes materiales adecuados.

⁸ v. p. 140-1.

alguna de un cierto optimismo causado por una excesiva valoración del simple hecho de que los discentes hayan podido trabajar con textos auténticos, y de una forma a la que no estaban previamente acostumbrados.

2. Proyectos negociados para la macrotarea creativa⁹

a) Elaboración de una encuesta informatizada interactiva (dirigida en principio a alumnos del I.B.) para que cada encuestado busque "el racista/etnocentrista que lleva dentro" y recoger a la vez los datos introducidos por todos los encuestados para procesar y analizarlos, produciendo así un estudio estadístico de la población.¹⁰

b) Selección de algunas escenas de la novela "Cry Freedom"¹¹ (versión original, no adaptada ni simplificada) para elaborar "guiones" de las mismas y representarlas a la clase.

c) Trabajo monográfico (con soportes no verbales) sobre "Nelson Mandela y el problema de Sudáfrica".

d) Trabajo monográfico (con soportes no verbales) sobre "El Apartheid".

e) Trabajo monográfico (con soportes no verbales) sobre "Los Gitanos".

Aciertos y errores en esta macrotarea

- Del componente ideacional (contenido):

a) (+) aplicación directa y generalizada del input teórico previo

(+) excelente estructuración, composición y ordenación textual

⁹ Se incluyen copias de los trabajos presentados, en p. 492-547 de este Anexo.

¹⁰ En los diarios de clase (de C.S.) correspondientes al 23 de abril - 5 de mayo, y 17 de mayo, se describe la magnífica planificación y ejecución de este proceso. La muestra de este trabajo es un simple "printout" de las preguntas que conformaban la encuesta, y no puede reflejar el importante elemento de interacción (de los encuestados) con el ordenador y la utilización muy efectiva de la pantalla del mismo.

¹¹ "Grita Libertad", cuya temática es la situación de Sudáfrica y la biografía de Steve Biko, su lucha contra el Apartheid, y su amistad con un periodista blanco del país. A algunos de los participantes les había impresionado la versión cinematográfica de esta novela "histórica".

(+) presencia de un elegante elemento humorístico¹²

b) (+) inclusión de un interesante texto exponiendo el proceso seguido, desde la inspiración inicial del proyecto hasta su ejecución final, los obstáculos superados, las opiniones de los actores, ... (en clave humorística¹³, al estilo "Hollywood")

(+) buen criterio de selección en cuanto a escenas de la novela a trabajar

(-) no se explicitó este criterio, a pesar de las peticiones del docente al respecto

(-) no se realizó un comentario de las escenas a representar, a pesar de las peticiones del docente al respecto

c) (+) buenas ideas en cuanto a los aspectos del tema a tratar y a la inclusión de gráficos

(-) cierto grado (no excesivo) de redundancia (repetición de ideas/información)

(-) no se menciona "el problema sudafricano" de forma explícita (sólo implícitamente a través de los gráficos), a pesar de figurar en el título de la monografía

(-) no se incluye una conclusión, ni aportación de ideas personales o posibles soluciones a la problemática estudiada

d) (+) gran efectividad en la variedad de información presentada

(+) eficacia en la distribución, estructuración y ordenación textual

(+) inclusión de un índice

(-) algunas omisiones temáticas importantes (situación política actual, posibles soluciones a la problemática estudiada)

(-) conclusión/aportación de ideas personales extremadamente soslayadas

e) (+) buenas ideas en cuanto a la selección de puntos a tratar

(+) efectividad en la variedad de información presentada

(+) buena secuenciación y disposición del material verbal y no-verbal

(+) inclusión de bibliografía

(-) no se llega a conclusiones, ni se proponen soluciones a la problemática estudiada

- Del componente lingüístico-textual:

a) (+) la perfección del lenguaje empleado (fluidez y precisión) permitió una revisión antes de su presentación

¹² Siempre es un síntoma muy positivo el uso lúdico de la LE; ya que demuestra cierta capacidad en su uso y una interrelación más íntima con la lengua.

¹³ V. nota 12.

(+) se facilita al máximo la comprensión del lector (encuestado) -efectividad comunicativa-

(+) buen dominio de la función lúdica del lenguaje (elemento humorístico)

b) (-) deficiencias (no excesivas) de pronunciación en el video, a pesar de la ayuda del docente¹⁴

c) (+) resolución aceptable de una considerable dificultad lingüística inherente

c), d), e)

(+) buena efectividad comunicativa (resulta fácil la comprensión del texto)

(-) no se utilizó el input de LE proporcionado por el profesor (sino exclusivamente fuentes de información de L1): es decir, se prefirió la dificultad de la traducción inversa a la lectura de textos de LE (difíciles de leer, eso sí)¹⁵

b), c), d), e).

(?) las típicas deficiencias del interlenguaje que corresponden a este momento del aprendizaje de la LE¹⁶

(-) evidencia (mayor en los trabajos basados en la traducción inversa) de escasa o nula familiaridad con las técnicas del uso del diccionario¹⁷

(-) no traducir ciertos nombres propios¹⁸

(?) la creación de palabras no existentes en la LE: se puede interpretar negativamente (como síntoma de dejadez),

¹⁴ Grabando una lectura correcta de los guiones presentados; se contaba, pues, con un modelo fonético completo a imitar.

¹⁵ La ausencia de un input de LE implica que el discente no dispone de un modelo lingüístico sobre el cual apoyarse en su propia producción. Además, no percibe tanto sus problemas de lengua.

¹⁶ Omisión del sujeto, de artículos, morfema "s" 3a persona; uso indebido de tiempos verbales, artículos, preposiciones, "was/were", "by/for", "how/like/as", "than/that", "do/make"; realización incorrecta del genitivo sajón, orden de palabras en la oración y en el sintagma nominal, oraciones de finalidad ("for", "for to"), explicativas, tiempos verbales, pronombres acusativos/dativos, concordancias de número y de tiempos verbales.

¹⁷ Algunos ejemplos concretos: "mongrel* pastor" ("clérigo mestizo"); "partisan* of" ("partidario de"); "perpetual chain*" ("cadena perpetua"); "hope* of life" ("esperanza de vida"); "behind* to discover" ("tras descubrir"); "the beginning* of universal vote" ("el principio de sufragio universal"); "entrances*" ("ingresos económicos"); "the work was curdling*" ("el trabajo estaba cuajando").

¹⁸ Ejemplos concretos: "Swazilandia"; "C.N.A." ("African National Congress"); "P.N." ("Nationalist Party").

o positivamente (experimentación con la LE -"risk-taking"-)¹⁹

- Indicadores de motivación:

a) (+) cuantiosa inversión de tiempo fuera del horario lectivo²⁰

(+) perfeccionismo en la informatización de la encuesta²¹

(+) presencia del elemento humorístico (indica que disfrutaban al ejecutar el proyecto)

(+) preocupación por el encuestado (procurando que responder a la encuesta resultara lo más ameno posible): refleja claros deseos respecto al éxito del proyecto

(+) extensión correcta del texto producido (700 palabras), teniendo en cuenta la extensa labor informática realizada

(-) escasa o nula participación (no disimulada) de 3 integrantes (el 50%) del grupo de trabajo: claramente es más probable este fenómeno en los grupos excesivamente grandes (más de 4 integrantes)

b) (+) cuantiosa inversión de tiempo fuera del horario lectivo

(+) la cantidad de trabajo es extensa incluso teniendo en cuenta el enorme tamaño del grupo²²

(+) alto grado de iniciativa demostrado en la concepción del proyecto, en todas sus fases

(+) evidente esfuerzo hacia la amenidad y calidad de la representación²³

(+) participación voluntaria y desinteresada de un alumno de otra clase

(+) evidente (y fructífero) esfuerzo de coordinación²⁴, dada la cantidad de integrantes del grupo

¹⁹ Ejemplos concretos: "tecnic", "femenity", "integred", "actitudes", "cristian", "intend" (= "intentar"), "automargination", "arzobisp", "tuberculow", "oposated", "to abole", "a scission", "to collabore", "advocate" (= "abogado"), "to libert", "repartition" (= "reparto de actores"), "personage", "chose" (= "cosa"), "to desarrollate", "stranger" (= "extranjero"), "mestiz".

²⁰ Incluso siguieron perfeccionando el trabajo realizado después de su calificación definitiva (v. Diarios de Clase, mayo).

²¹ Diseño atractivo de la carátula, excelencia en la presentación visual, preocupación por la facilidad de manejo para el usuario del ordenador -encuestado-, carácter altamente interactivo de la encuesta.

²² Texto de 800 palabras + video de 20 minutos para 8 integrantes.

²³ Selección de escenas a representar, maquillaje, 'ambientación', atrezzo, escenificación.

²⁴ P. ej., para reunirse todos durante 2 o 3 tardes enteras fuera del horario lectivo.

(+) ausencia de desánimo ante los lógicos problemas de filmación, dramatización, dicción, etc. originados por la falta de experiencia en tales actividades (y evidenciadas en el producto final)

(-) escaso o nulo esfuerzo en otros aspectos importantes²⁵; así, pues, se puede hablar de una 'canalización selectiva' del (gran) esfuerzo realizado²⁶

c) (+) presentación atractiva (sobre todo los gráficos)

d) (+) buena presentación (procesador de textos, fotos)

(+) carácter personal de la producción

(+) óptima puntualidad en la ejecución y entrega (debido en buena parte al buen aprovechamiento del tiempo en clase)

e) (+) buena presentación (procesador de textos, gráficos informatizados, fotos) con 'toques personales' (adornos)

(+) carácter personal de la producción

(-) impuntualidad en la ejecución y entrega, debido a un primer intento de presentar un trabajo hecho por otra persona ajena (cuya competencia en la LE era muy superior), o bien plagiado (menos probable)

- Otros aspectos curriculares:

a) (+) el proceso seguido evidencia una óptima planificación (destrezas procedimentales) -y también su ejecución-

b) (+) desarrollo personal: reconocimiento espontáneo y explícito (en el texto presentado) de "haber perdido mucho la timidez [de expresarse en la LE ante los compañeros]" como resultado de esta macrotarea

- Comentario general sobre la participación individual:

(?) Al igual que en la tarea anteriormente analizada²⁷, sigue siendo muy difícil determinar el grado de participación individual dentro de cada grupo. En el diseño del sistema de evaluación se pretende subsanar esta dificultad.²⁸ Ahora bien, a nivel general daba la impresión de una menor desigualdad en este sentido que en el caso anterior, probablemente como resultado de la naturaleza más

²⁵ No perfeccionaron la pronunciación, pudiendo hacerlo (v. nota 14): no redactaron un comentario de las escenas ni explicaron por qué las habían seleccionado (en ambos casos, lo había requerido el docente). Además, no memorizaron los papeles (los actores utilizaban 'chuletas' disimuladas), cosa que estaba al alcance de su capacidad.

²⁶ Es interesante observar que la canalización del esfuerzo no dependía de los requerimientos del docente, sino de los propios gustos e intereses de los discentes.

²⁷ v. p. 478-83.

²⁸ v. p. 327.

creativa (y más motivadora) de la tarea.

Se da un interesante caso concreto en el grupo (a), con la presencia de un estudiante superdotado dentro del grupo. Sin duda alguna, este estudiante encontró el espacio necesario para aplicar sus capacidades en esta tarea (mucho más que en la E-A convencional de LE, dirigida a unos objetivos prefijados²⁹). Lo que no se puede saber con exactitud es lo que aprendieron sus compañeros al trabajar con él³⁰. Ello habría precisado de una observación exclusivamente centrada en este grupo, lo cual resultaba imposible en el contexto de esta investigación.

3. Presentación en clase de la producción previamente realizada en la macrotarea creativa³¹

Las presentaciones corresponden a los proyectos descritos en p. 483-8. Los proyectos (c) y (d) se fusionaron y los dos grupos constituyeron un solo grupo para realizar su presentación, a petición de los integrantes (basándose en la afinidad temática). Esta solicitud no presentaba inconvenientes, desde el punto de vista del docente, sino más bien ventajas: por una parte, se reducía la cantidad de tiempo a dedicar a las presentaciones públicas; y por otra parte, obligaba a los dos grupos a conocer en detalle sus respectivas producciones y compararlas, para lograr la coordinación necesaria.

Recordaremos las instrucciones, o condiciones, impuestas para estas presentaciones:

1. Estaban obligados a intervenir todos y cada uno de los integrantes del grupo.
2. La presentación se debía realizar íntegramente a través de la LE.
3. Se pedía a los presentadores un importante esfuerzo para facilitar al máximo la comprensión de sus compañeros oyentes (utilizando cualquier soporte al efecto): se estipulaba que se destinaría un 25% de la calificación global final precisamente a la comprensión de las presentaciones ajenas, evidenciada en una prueba escrita de evaluación (es decir, que la cualidad y calidad pedagógica/comunicativa de las presentaciones influiría en la calificación final de los compañeros; creando así una clara responsabilidad para ambas partes a la vez, presentadores y oyentes).
4. Justo al finalizar la presentación, el grupo de los presentadores tenía que proporcionar un instrumento de autoevaluación (una prueba realizable en 5-10 minutos) para

²⁹ V. p. 141-2.

³⁰ Se trata de una persona cuya disposición permanente para ayudar a los compañeros habrá favorecido este aspecto.

³¹ Se muestran algunos elementos de las presentaciones, en p. 548-74 de este Anexo.

que los compañeros oyentes pudiesen valorar su propia comprensión de lo expuesto en ella.

5. Ya finalizadas todas las presentaciones, cada grupo debía elaborar y proporcionar a los demás compañeros una síntesis escrita del contenido de su presentación, para poder completar la comprensión del mismo.

Todas las presentaciones, excepto la (e), fueron presenciadas por los observadores cualificados externos. Las presentaciones (b) y (c) fueron además observadas por una alumna de COU que había participado en el estudio piloto del año anterior³². La presentación (c) fue filmada además con una videocámara, a fin de poder efectuar posteriormente un análisis exhaustivo de la misma, sin limitaciones de tiempo.³³ Para este análisis de aciertos y errores, el investigador contó con la colaboración de otros compañeros docentes (considerando que una valoración múltiple siempre es más fiable). No se incluyen aquí las valoraciones ya analizadas en p. 491-4.

a) Presentación gráfica ("barra" + "tarta") informatizada interactiva de los resultados obtenidos en la encuesta "Survey", desglosados en bloques aspectuales (de fácil manejo, con acceso rápido a cualquier gráfico a través del menú central). Los compañeros apuntan sus impresiones/opiniones en hojas facilitadas al efecto, llamadas "Survey Graphics: Group Opinion". Estas hojas son recogidas y analizadas por el grupo "Survey".

(+) extremadamente motivador para los compañeros de clase (según se desprende de la óptima participación e interés de éstos)

(+) evaluación muy positiva (espontánea) de los compañeros de clase

(+) magnífica planificación y ejecución del proceso

(+) máximas facilidades para los usuarios de los ordenadores

(+) sesión muy activa y dinámica, con plena participación de toda la clase

(?) componente oral escaso (en parte, determinado por la propia naturaleza del proceso)

(-) participación muy desigual en el proceso (distribución 50%-50%): 3 integrantes del grupo tampoco participaron directamente en la presentación pública

b) Presentación a la clase del video "Cry Freedom", realizado por el grupo (con una breve introducción 'en directo').

(+) la introducción 'en directo' explica bien el contenido y el proceso de elaboración

(+) dicción y pronunciación muy aceptables

(+) capta la atención de todos los presentes, que valoran

³² V. apartado 4 (Vol.I).

³³ Se pretendía en un principio filmar todas las presentaciones, pero resultó ser imposible por causas ajenas a nosotros (v. Diarios de Clase de C.S., mayo).

positivamente la presentación (con unanimidad)
(+/-) el instrumento de autoevaluación es un test de elección múltiple bastante bien diseñado, aunque poco original
(-) en la presentación, hay una excesiva dependencia de un guión escrito (se podría haber memorizado/ensayado más)
(-) en la introducción, siguen sin especificar los criterios de selección de las escenas representadas en el video (haciendo caso omiso de la evaluación formativa -"feedback"- sobre la producción en sí)³⁴

c) + d)

(+) a pesar de las deficiencias señaladas a continuación, valoración más bien positiva de los asistentes (que escuchan con atención, sobre todo la canción temática presentada)
(+) se consigue la participación de los 8 integrantes
(-) escasez de soportes visuales
(-) debido a esta escasez, cobra mayor importancia la dicción excesivamente rápida, la calidad muy heterogénea de pronunciación y la excesiva dependencia del guión escrito (en la mayoría de casos): faltaba un ensayo
(-) también dificulta la comprensión el exceso de datos geoeconómicos y biográficos (estilo enciclopédico)
(-) se limitan a exponer la problemática tratada, sin apuntar opiniones personales ni posibles soluciones
(-) no hay elaboración alguna sobre el trabajo presentado previamente³⁵
(-) dan la sensación de cumplir con un trámite, salvo un integrante que lo hace todo bien y aporta el único entusiasmo en el grupo
(-) transgresión importante de la normativa establecida: no presentan instrumento de autoevaluación de la comprensión de los oyentes

De forma retrospectiva, el docente/investigador opina que la calificación atribuida fue demasiado alta (6,5 --> 5,0)

e)

(+) la superación de importantes inconvenientes meteorológicos³⁶ demuestra un claro interés por la presentación y su buena marcha
(+) contenido de calidad, bien seleccionado y subdividido
(+) buena síntesis final escrita
(+) notable y eficaz elaboración sobre el trabajo presentado previamente
(+) buena distribución de la participación de los presentadores, con uno que actúa de moderador de los demás
(+) la buena dicción y pronunciación se traducen en un buen

³⁴ V. p. 484.

³⁵ Las consultas al profesor durante el período de preparación (de la presentación pública) se referían únicamente a cuestiones de formato (v. Diarios de Clase de C.S., abril/mayo).

³⁶ V. Diarios de Clase de C.S., 22-05-90.

nivel de comprensión de los oyentes

- (-) recitan leyendo un guión, salvo uno (lo que demuestra que se puede realizar con menor dependencia de un guión)
- (-) el instrumento de autoevaluación (de la comprensión de los oyentes) es francamente pobre en todos los sentidos
- (-) aunque la música (canción "heavy": "*I am a gipsy*") aporta un toque personal, no se intenta relacionarla directamente con el resto de la presentación

This is a summary from a program (SURVEY.EYE) done by ANTON DE LAS HERAS

(M), CESAR DEL ESTAL (3r.D), CESAR FORTUNY (3r.D), F. ARNAU (3r.D), ANA M. QUECHU (3r.D) i XAVIER DRUDIS (3r.D) to ask you a few questions and do two things with your answers:

First. It would decide, according to its authors' criteria, how are some of a personality's traits. Then it would remember what it thought of you (it would put your answers into a file with the results of the rest of users). So another program may study and offer a statistic analysis of the asked population.

Please remember that its authors are neither psychologists nor sociologists. They are not trying to do a professional or transcendental study. In spite of this they think it may be interesting to inquire some people about their beliefs and they hope to get a good picture about how things are.

On the other hand, you may find this as interesting as us. We hope we will be able to make you think about yourself or about your society. You may disagree with our criteria, but the main thing is that you think for yourself about the answers. We would like you to give sincere answers by choosing one of the suggested sentences. You just have to write down the answer number.

Pragone, March 1990

Firstly, five previous questions:

- Which of the following groups would you say you are in?

- 1 - Whites
- 2 - Gypsies
- 3 - Blacks
- 4 - Oriental people
- 5 - Aryans
- 6 - Jews

- Well, and which of the following groups do you like least?

(If you like or dislike the same each one of the groups, choose anyone)

- 1 - Whites
- 2 - Gypsies
- 3 - Blacks
- 4 - Oriental people
- 5 - Aryans
- 6 - Jews

- Which of the following situations are you in?

- 1.- Student
- 2.- Diplomat
- 3.- Business man/woman
- 4.- Worker
- 5.- Unemployed
- 6.- Other

- How old are you (in years)? (and excuse the gossip, please)

- And what about your sex?

- 1.- Woman
- 2.- Man
- 3.- Gay
- 4.- Doesn't Know/Doesn't Answer/Doesn't Remember

Question 1.

Is Racial cohabitation good?

- 1.- Yes.
- 0.- No.

Question 2.

Do the immigrants damage the jobs in your country?

- 1.- Yes.
- 0.- No.

2.- Yes, whenever they are not with your race.

Question 4.

Is making ethnic groups apart to prevent violence a good idea?

1.- Yes.

0.- No.

2.- Why prevent violence?

Question 5.

Choose a joke

1.- Do you know why black women always carry a big bag?

- No.

- For their lipstick

2.- How do you get six hundred people of the race you said you like least in a Seat Panda?

- I don't know.

- Into the ash tray.

3.- Why are the rubbish containers transparent in South Africa?

- I don't know.

- Because blacks have the right to look at shop windows

Question 6.

Do you take into account the race, origin, religion and economical position of a person when you are getting friends?

1.- Yes

0.- No

Question 7.

Do you think there is any kind of discrimination in the present society?

1.- Yes

0.- No

Question 8.

What do you think about the officially protected flats for gypsies?

1.- They do not deserve this help from institutions.

2.- They are not the ones who deserve it

3.- We have to help them because they are discriminated by an unjust society

Question 9.

Is the racist born or made?

1.- He is born

2.- He is made

Question 10.

Is immigration good?

1.- Yes

0.- No

Question 11.

Would you grant your nationality to the race you said you like least?

1.- Yes

0.- No

Question 12.

Do you think that a Spanish nationalized stranger has the same rights to work as you?

1.- Yes

0.- No

Question 14.

Oh!, my God!, where are we going to go?

- 1.- To Hell.
- 2.- To Heaven.
- 3.- To another world war.
- 4.- To a black hole.
- 5.- To the total integration of individual senses into Buddha's brain.
- 6.- No future. Missile. (punks are not dead).
- 7.- For the moment, I hope, to the end of the survey.
- 8.- Doesn't know/Doesn't answer.
- 9.- To a world of peace and vegetables (make love, not war).
- 10.- I am not going to answer without the presence of my lawyer.
- 11.- Other.

Question 15.

Would you permit your son or daughter to go to a school

in the race you said you like least?

- 1.- Yes
- 0.- No

Question 16.

Would you like that your town to have as many cultures as London or New York, for example?

- 1.- Yes
- 0.- No

Question 17.

Why do you think that most death convicts are black or chicanos?

- 1.- This sort of people probably do more serious crimes than other people.
- 2.- They are judged according to the race they are in, and not according to what have they done.
- 3.- They are conditioned by the environment they are in.
- 4.- Because most of the judges are white and everybody has a natural distrust of other races.

Question 18.

Do you think that...

- 1.- Racism is the result of a behaviour of the discriminated group
- 2.- The behaviour of the discriminated group is conditioned by the imposed discrimination itself.
- 3.- Some people discriminate the others and some discriminated people is self-out-cast.

Question 19.

If you saw physical aggressions against the race you said you like least, you could help them, what would you do?

- 1.- Nothing.
- 2.- Help your race
- 3.- Help the race you said you like least

Question 20.

Most of the literates and cultural people of note in History are white.

- 1.- Because they have a larger inborn intellectual capability
- 2.- Because they have not suffered the discrimination that other races have.
- 3.- They have good luck.
- 4.- Because the fact that a person be of note is judged with whites' criteria and whoever is not white is ignored.

ally:
do you consider yourself racist?

1.- Yes.

0.- No.

- do you consider yourself ethnocentric (have you got cultural prejudices)?

1.- Yes.

0.- No.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

CRY

FREEDOM

A TRUE STORY OF FRIENDSHIP

INTRODUCTION

We have chosen this work because is one of the best novels about racism, because it reflects the aspects that we have studied and because it's a true story. Is a wonderfull novel, for us.

We have chosen these scenes, that includes the chapters XI, XII and XIII, because they're the most interesting of the book, and they reflects very good the politic-social situation in South-Africa and they bring a lot of emotion at the novel.

The actors.

REPARTITION

ROSA ALTADILL..... Tenjy Mtintso, Mtisiki Biko.
MONICA BALSELLS..... Policeman, Officer, Doreen.
INMACULADA CASTELLANA..... (Introduction), Cooper and Donald's
daughter.
ISABEL FERNANDEZ..... Reporter, judge, doctor.
JAVIER LOPEZ..... Donald Woods.
JORGE M. MUÑOZ..... Policeman, Steve Biko.
EVA LAMIN..... Evalina, Mapetla, policeman.
MAY RIOS..... Wendy Woods.
BELEN VILLARES..... Jane, State's barrister.

SPECIAL COLLABORATION:..... VANESSA FERNANDEZ as Julie.
..... Luna as Charlie.

ESPECIALLY THANKS TO

JOSÉ M. LÓPEZ..... camera man

and

His assistant

.....

This work has been a big experience for us. At the first, our planes were wonderfull, we thought many and big ideas like to film in the field, to make a real funeral, to use a real dog, scenarios, etc.

We could realice something, but little by little our possibilities were finishing. For example, we couldn't film in the field, make a real funeral, etc.

Enclosed we had to look for others actors and to represent more than one personage.

After that, we began to have problems:
we don't found an adequate make-up for the people that have to do black personages, and we have to move to find an adequate clothes.

When we had these problems solutionateds, they say us that there is no camera...

.... nearly the project sinks but lucky that always there is a good friend that he can help us, and César offers himself for to film us. The chose looks like well, but on the general rehearsal we nearly have and histerical attack:

We begin to rehearse and we realize that we haven't a pistol. Then we had to run for all the suburb searching one, but the unique that we attained was a small and ridiculous plastic's pistol.

When we start to engrave, nerves betries us and we forget the dialogue. Soon a new problem appears:
May's dog doesn't want bark, but Eva imitated him very well.

After many hours working, Isa has to go at home, and Jorge has to do her personage.

The toild is curdleing already, but always there are difficulties on the end and Eva start to laugh. It was necessary that everybody calm her.

It was a true relief to prepare the rooms, to install the camera, to put off some furnitures, etc. The situation in the house was chaotic, but we still have the desire to laugh...

"... we did much noise, we shout like crazies and it was very funny, the pain is that my neighbours can't say the same...."

~~M. Belén U.~~
x

"... It has been a positive experience, so much for the expression like for the collaboration and the organization..."

Rosa Altadill Sanchez
5

"...It has been very beautiful and it was a recreation but my dog isn't a good actress and it never separated of my ankles..."

Mari (Pis)

"...It was one of the experience more interesting that I have been realized, and it serves for lose the bashfulness. The collaboration has been very interesting..."

Chela

"... It has been a positive experience, so much for the oral expression like for lose the bashfulness in front of the people. It has been very enjoyed..."

Chela
A

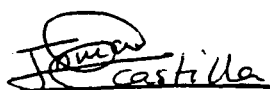
"... my sister and I are good actresses, and we hope that Pedro Almodóvar contrated us. We had a good time..."

Miguel Refueles
(ISA).

"...to say only:that while the rodage of the film I had a good time I hope to attain some Oscar because I have done a good role and finally, I think that the group's work has been a good experience..."

Kic

"...I am a very timid but with that work I lose the bashfulness, I think that we deserve an excelent because it has been a quite hard work. Safe that this film can win some Oscars..."

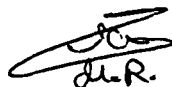
J. Castilla

"...This film was very important for me , because I said with much emphasi:

- Yes, master, it's all right, master, O.K. master, I Find it!

Yes master, all right master...

I have laughed very much and I think it results fantastic..."

J.R.

"....ggrrrrr.....woah! woah!...."



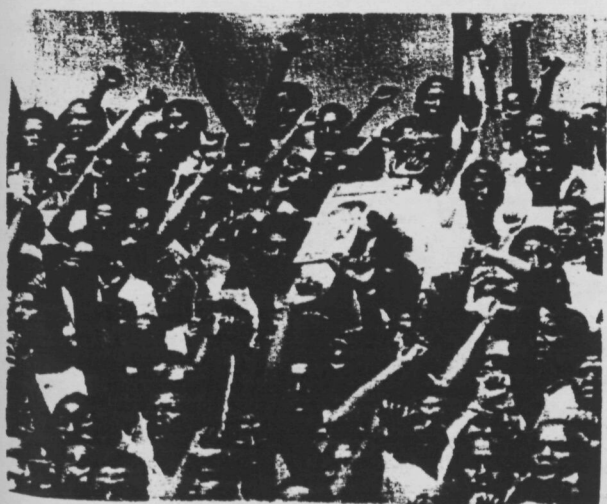
Luna.

MANDELA

AND

THE

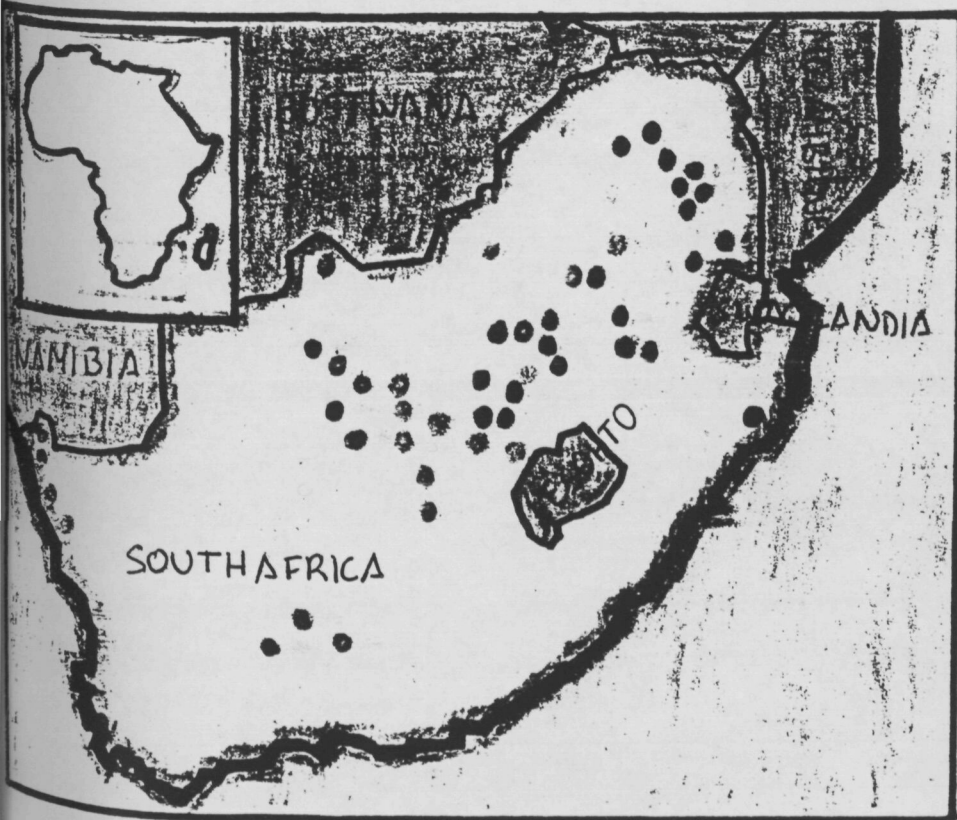
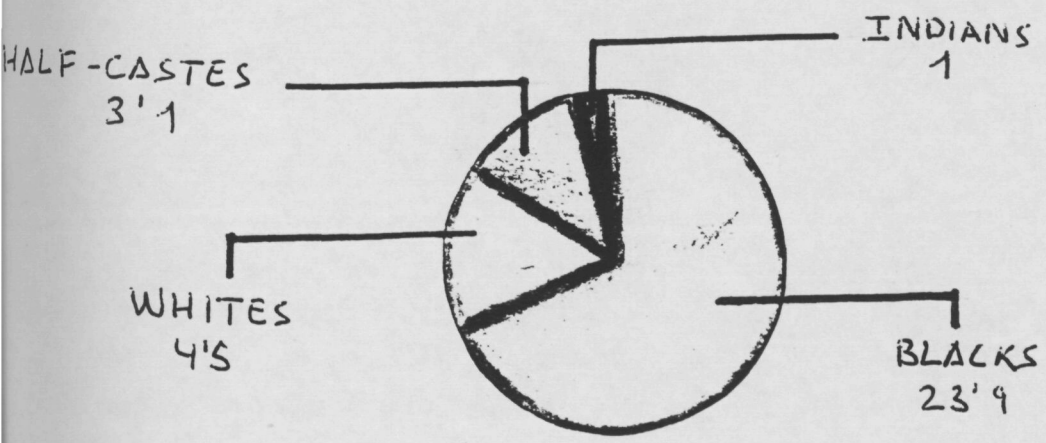
*South african
problem*



MADE BY:

- Victor Fdez.
- Manamo Martinez
- Blas Garcia
- J. A. Cobos
- A. Sepúlveda

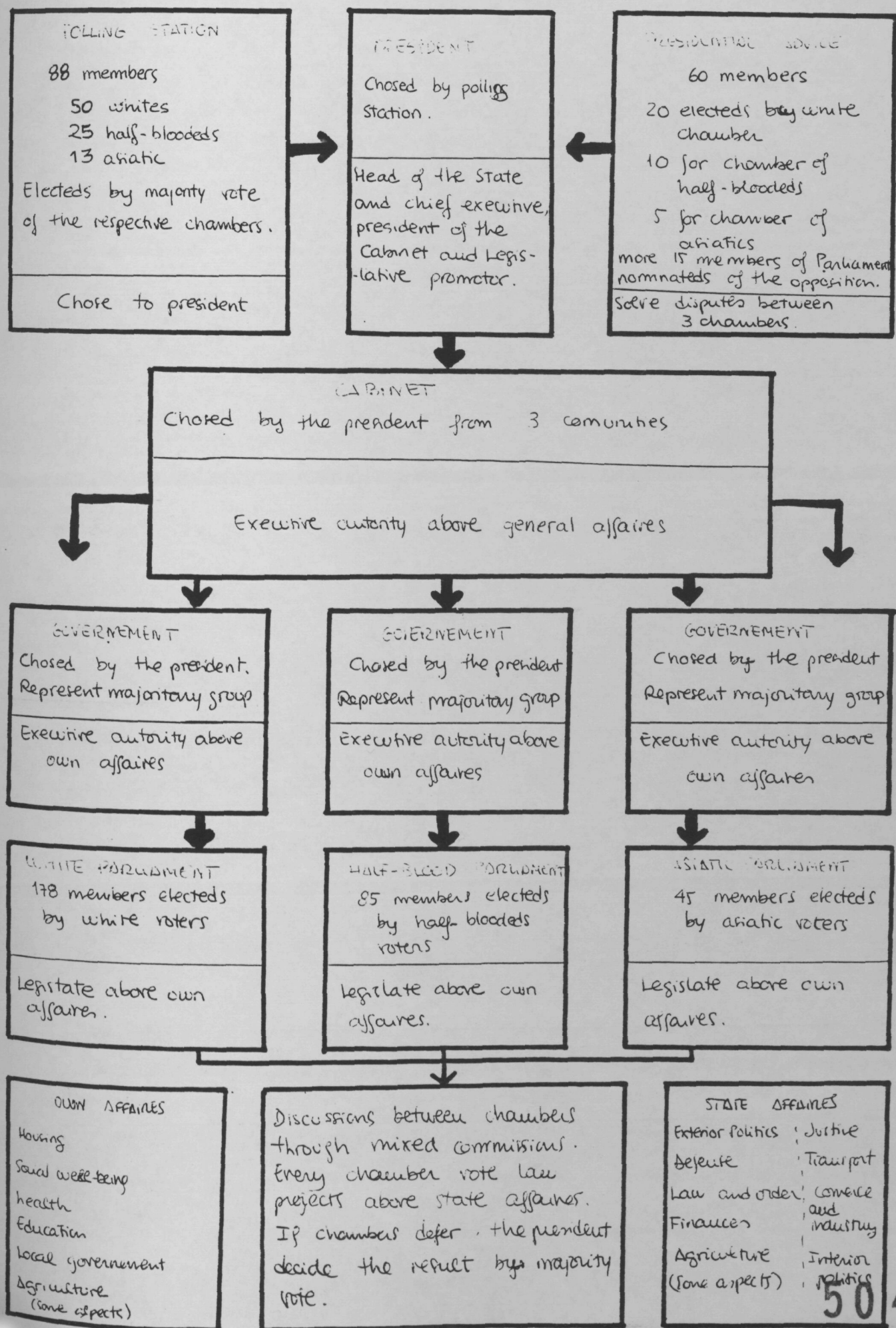
POPULATION




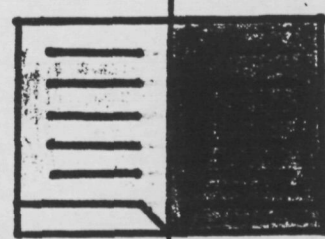


Capital: Capetown
Population: 33.500.000
Surface: 1.221.037 Km²
Density: 17,4
System of government: Republic

RESOURCE DEPOSITS

	Ranking	%
• Gold	1	49
• Chrome	1	28
• Manganese	2	21
• Diamonds	2	23
• Platinum	3	22
• Uranium	-	-
• Titanium	3	13
• Asbestos	5	5
• Crayon	5	5



REPRESENTATION	
Whit right to vote and representated in the Chamber exclu- sive for whites.	Whitout right to vote and whitout representation at the Parliament.
HOPE OF LIFE	
70 YEARS	57'5 YEARS
	
ENTRANCES	
8260 DOLLARS	1815 DOLLARS
	
ENTRANCES	
94 DOLLARS	41 DOLLARS
	
EDUCATION	
780 DOLLARS	110 DOLLARS
	



NELSON MANDELA

Leader of the African National Congress. He reclaim the beginning of "A man, a vote" in a unitary state.



OLIVER TAMBO

President of the African National Congress. Exiled in Zambia since the 60th years. Since that, country drive the politic and war of de ANC



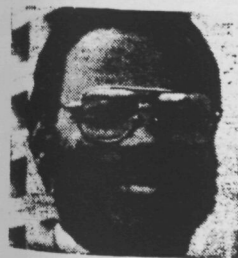
DESMON TUTU

Anglican archbishop of Ciudad del Cabo. Partisan of the bussines to abole the apartheid and Nobel price of Peace in 1984



Mongrel shepherd of the reformed netherlander church,
leaders of the World Congress of the churches.

Founder of de VOF antiapartheid.



MANGOSHUTU BUTHELEZI

First zulu minister and leader of his current
Inkhata. Fight with ANC and VOF for the
control of the black zones of Natal.



FREDERIK W. DE KLERK

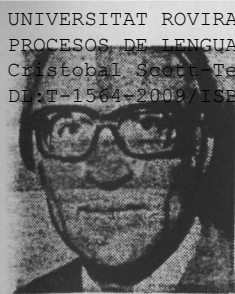
President of the country. leader of the National Party, in the power since 1948.

Supporter of a federalization that to obstruct the black power. His party has 93 of 178 seats in the congress.



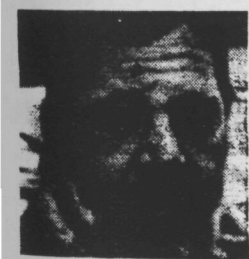
ANDRIES TREURNICHT

Leader of Conservative Party. It's a scission of the National party. He has 39 seats and 31% of the voter. He is oposated at negotiations and he is ~~the~~ ^{the} ~~partidant~~ ^{partisan} of support the apartheid.



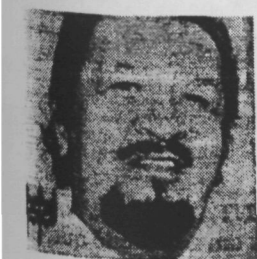
DENIS WORRAL

Leader of Democratic Party. His platform to
to abolish the apartheid and propose ~~a~~ federal
formula for to share the power.



EUGENE TERRE BLANCHE

Leader of the Resistance Afrikaner Movement
(extreme right). Opposed to abolish the apartheid.



SIMON HENDRIKSE

He leads the Chamber for half-blooded and
labourist Party. He collaborates with the regime
in the constitutional reform.
Opposed to apartheid.



Nelson Rolihlahla Mandela
was born the four on July
(1918) in ~~a~~ Qunu, on the
Transkei.

Student in the University
of Fort Hare and Wit-
watersrand.

In 1942 was converted
in the first black advocate
behind Walter Sisulu.

He was enter in the CWA in 1952.

He was the president of the "League of young" in 1949.

In 1956 was accused for the high treason, where all of
them was absolved.

In 1958 he's divorce ~~the~~ of his first wife Evelyn and
he was married with Nontando Ninnise Makikgaba.

In 1960 the ANZ is declared ilegal and he's arrested
again.

He goes to England for ask support.

In his return in 1962 is arrested again.

In 1963 was accused in the process of Rivonia behind to discover an offense in Johannesburg.

In 11 of June of 1964 it condemned at

Since that, Mandela remain arrested 27 years in the Robben Island jail.

In 1981 it traslleted at Bellmoo.

In 1979 have the Jaweharal Nehru prize.

The Mandela's liberation was the last ~~step~~ step in a run of five years for encounter acceptable terms that to permit its setting in liberty.

= FEBRUARY 1985 : Mandela repulses offer's Botha president to set free him with the condition that ANC repulses the volume.

- JANUARY 1989 : Frederick W. de Klerk, new president of National Party.

- JULY : First encounter of Botha and Mandela.

- SEPTEMBER : De Klerk succeed Botha in the presidency of the country after PN electoral victory.

= OCTOBER : 8 leaders of "anti-apartheid" was liberated and the ex-secretary of ANC Sisulu.

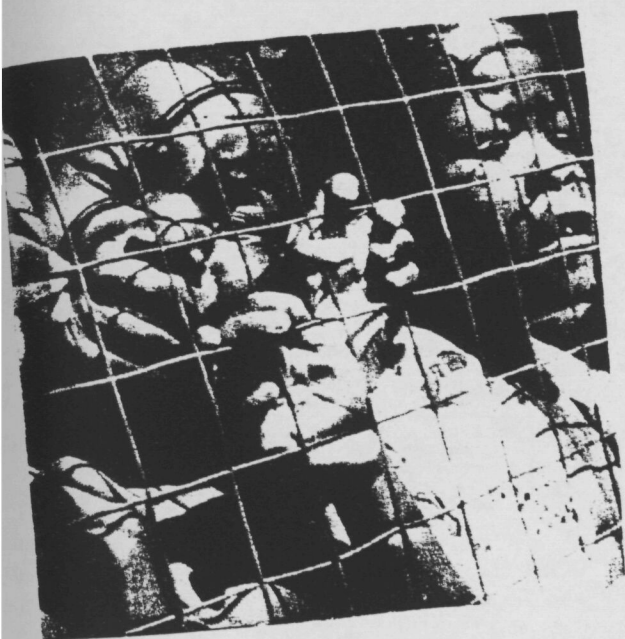
- DECEMBER : New interview of Mandela and de Klerk

- JANUARY 90 : The right-extrem menace whit murder Mandela. Delay Mandela liberation

- JANUARY : Interview Mandela with 22 fight

anti "apartheid" groups, and the D.C.F

- JANUARY : De Klerk liberates Mandela in the first day.



- This photographs speak itself.
The black people of South Africa don't surrender

APARTHEID

written by:

Scott-Tennent Basallote

Basallote

Book 4

SUMMARY

-SOME REFERENCES

-WHAT IS APARTHEID????

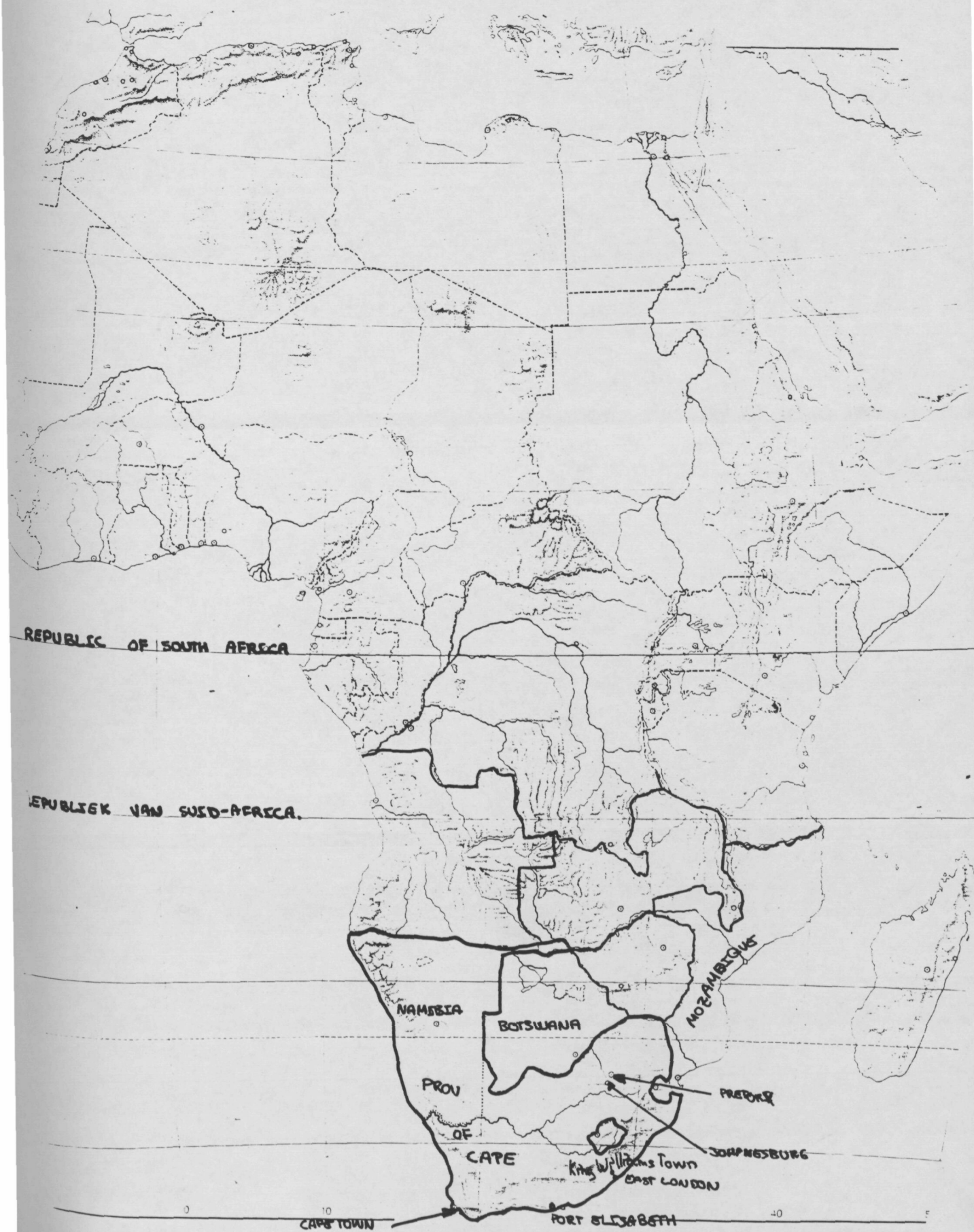
-NELSON ROLIHLEHISA MANDELA

-THE LAST EVEN

-EXTERIOR VISION: WHAT THINKS THE OTHERS COUNTRIES?

-SOMETHING MORE

-PERSONAL OPINION



SOME REFERENCES.

REPUBLIC OF SOUTHAFRICA

SURFACE: 1 225 765 Km.

POPULATION: 24 886 000 Hab.

DENSITY OF POPULATION: 20 Hab/Km.

CAPITAL CITY: Pretory.

FORM OF STATE: Parliamentary republic.

MEMBER OF: UNO.

RELIEF: Interiors staircase landings. High mountains, parallel to the coast.

POPULATION: Concentrate in the minery regions (Natal and Transvaal).
For the ethnic point of view there is a great variety. The autoctonic population is constituted for the Hotentotes and the bantues. This last is the most numerous group: Zulues, North Shoto Xhosa, Shout Sotho, Tswana, Swazi, etc.
The europeans are the 18% of total.

ECONOMY: It's the most rich and desarrollate nation of Africa. The two factors of this economy are his exceptional minery wealth, and the colonish consolidation.
But this economy is poicoted for the others countrys for the seegregationish politic.

HISTORY: The neerlanders (boers) colonitized the country in XVII century with a factory in the Table Bay (today Cape Town).
After in the interior, they moved the autoctonic population (hotentotes and borquimans) to the north.
Some time later was a war between boers, british people (they came in 1795), and uitlanders (stranger people).
This war was large and in 1899, the boer general Botha (of the afrikaaner group) take the power. He was the first president of the nation.
During his mandate, were constituted the first seegregationish laws (apartheid).
After Botha was substituted for Smuts, Hertzog, again Smuts and in 1948 Daniel Malan.
This person declare the superiority of Afrikaners front British people, and this over Indians and blacks.
With the Malan's mandate (1948-1954) & Strijdom's (1954-1958), the racist politic of the country became worse. With the color representative groups (African National Congress (ANC), and Indian Southafrikan Congress (CIS)), the national party forgot power.

In 1958, H. Verwoerd, after 1960's revolt, prohibited the blacks' partys.
C.R. Swart & B.J. Vorster continued the seegregationish politic. But in 1976, in Soweto, dozens of blacks students (who protested against for implantation of the afrikaaners like sole language in schools) provoked a division among the whites dirigents, some of who sopprted a multiracial state.
After Piether Botha was proclaimed prime minister he began a soft flexibilization of the regimen. The timids reforms, (legalitation of blacks' workingmen syndicates), don't repressed racial violence.
In 89' election, frederick Willem De Klerk is prime minister. His reforms are, now, in the mind of all the world.

POLITIC: In agreement with 84' constitution, executive power are inherent in president. He is also, state & government chief, and army force commandant. Elected by a electoral college (50 members of representant's house and 13 of delegate's house). The president is attended by a gabinet.

There is an asambly camera (178 members of white population); a representant's house (88 members of mestiz people); and a delegates house (indian population).

The black majority don't have politics rights. The principals partys are : the National Party (white population) and the African National Congress(oposition party).



Frederick De Klerk in the Congress.

WHAT IS APARTHEID????

Well, talk about the apartheid there isn't too difficult, because the word say all.

This kind of racism is supported by the idea of the superiority of races over races and in this game there is a coin with two faces: one white & one black. In all coins there is an anagram and, of course in the southafrica's coin it's too. In white part there is a person, who, maybe for exterior presions or for others causes, do a great step in his politic: His name: Frederic De Klerk.

In the other side it's Nelson Mandela. His 27 years in prison without a doubt about his own ideas say much better than other thing.

Returned to the coin, now let's talk about the relations: Certainly there isn't very goods, these one for don't forget the power, the others for the humilliation. The fact is the confrotation and hate. a short definition of apartheid it's:

Gethos, represion, subraces, apart district, strikes, Mandela. Nelson Rolihlahla Mandela.



Opposing forces: in Johannesburg, those who want to end apartheid and those determined to enforce it face off

GUSP-J.B. PICTURE

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

NELSON ROLIHLEHLA MANDELA

A view of his life, I think it's very interesting:

1918: In Umtata, born the first-born son of the tribe chief.

1918-1940: Apart from the normal life of a black, this child started to study art in Fort Hare: a university for blacks. Here he knew Oliver Tambo, his great friend. In this period Mandela participated in students' strikes. He got married with Evelyn Ntoko Mase. Their marriage will be a failure.

1945: The CNA pass to reinvigorate the pass law abolition and the participate in politic life. Mandela & Tambo are promoters of this fact.

1952: "The yes man are now a militant and inflexible group of companions in arms", said Nelson. He is now a leader.

1955: Mandela interfere in the redaction of the "letter of freedom". This document say: "South Africa is from all that live in she, black or white".

1956: First Mandela's arrest. He got married with Winnie Madizakela.

1960: After Sharpeville's massacre, Nelson create the "Umkhonto we sizwe". Then he said: "we are planning do imposible the nation government. From people who live in the misery, do not wait a payment of high quantity of money for rents".

1962: Nelson Mandela it's arrest. He is a conspirator & sabotegetor. Five years pass to be peretual chain.

1990: Free at last.

After this historial there isn't any doubt of the great caracter and personality of this man. In spite of his emprisonament, he rejected a lot of liberations oferts, because these don't fulfilled the necessary conditions. Nelson broke the silence, he had caracter until the end. One of his lawyers said: "he has told the government that he does no want to leave prison empty-handed".

All a man.

EXTERIOR VISION: WHAT THINKS THE OTHERS COUNTRIES?

In this liberation the others states, had something of part. Since 1980, Southafrika suffer economics sanctions for part of the principals countrys. This sanctions (as well import as export), there was any doubt, could damage the Southaffrican economy. For this reason P.W.Botha said: "Adapt or die". And he said well, because until apartheid disappear or at least, been a great flexibilitation, this sanctions don't desappear.

With this liberation the reactions are different:

London decide raise the veto to new inversions: And Portugal supported this idea. Nevertheless, there is a great disagreement in the sine of EEC: before the meeting of foreign ministers, Gerry Collins, president of this meeting says: "If they do, it they say, all of european politic cooperation remain sinked. If London break the resolution, may will be others membeers in minority take similar accions". In this dispute meet face to face two basics arguments: Great Britain hold, that with the CNA legalitation, and Mandela liberation, De Klerk have demostred his intent for a flexibilitation of the regimen; on the other hand, the rest of the community thinks who although very positives steps have produced, vet it's a long road to walk in the fight against apartheid. The same Mandela says to the international community the maintenance, for now, of sanctions.

For his part, the president of the United States, George Bush said: "I receive with pleasure this decision and I regard it like another important stage in the way to a democratic Southafrika an non racist, who all people wants".

In the same Southafrika, apart of the significative joy of Desmond Tutu (He, after know the news jumps out the car for should: Hurrah!!), Jacobus Lurens, member of the Afrikaaner resistance declared: "This is a scandal. It's an insult for all afrikaaner. Our reaction? The white people will revolt. This man represent all we hate. I will like to kill him with my own hand".



THE LAST EVEN: FREEDOM

February, friday 2.

"The goverment have had the firm decition of the liberation of Mandela. without conditons.quickly"Say De Klerk
Antiapartheid partys' legalitation. liberation of politics prisoners, restrictions raised,etc..
Something is change in this nation: maybe the exterior presion. maybe a desire of the end of apartheid. maybe.. the fact is: Mandela free at last.

At 4:15 pm, sunday february 11. this man waiked out the prison.Days before a lot of blacks (and a little of whites). celebrated the even. Went out of their houses.White people. while.saw and said:"This people have to return to Soweto. their place it's there": And yes. the blacks returned to Soweto but only for see thier hero.After this. Mandela don't surrender now. and will fight more and best than ever.Even, there is a lot of points to talk, and Nelson known it.



SOMETHING MORE

At last I like to write some declarations what. I think,summary all perspectives:

"Don't results necessary unthicked a radical change in Southafrica, respect to the apartheid, because it's more difficult the occurred in URSS."
Kees Baye,Judge of COI.

"White Southafrica has to accept that here will never be peace until the principle of majority rule is fully applied."
Nelson Mandela,politic.

"We want to touch him and say: here he is.."
Desmond Tutu,Anglican arzobisp

"He is our leader"
A black child

"Very nimble, alert, selft-confident [...] not a mere symbolic leader".
Visitor of V.Verster prison

"White domination must end, but we are not prepared to exchange it for black domination"
Frederic De Klerk,politic.

"Hang De Klerk, hang Mandela".
Neofascist afrikaaner resis.

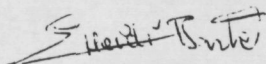
"Land from nobody, land from alls, land of peace"
anonym.

PERSONAL OPINION

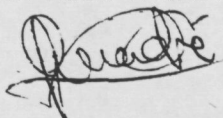
After have made this. all group thinks Southafrica it's change: No only politic it's more than this.

This document is handcrafted from :

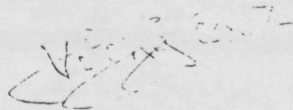
HEIDI BARTEL RODRIGUEZ-MARIBONA



MARIA ROSA AGUADÉ



VICTORIA EUGENIA CRUZ



**La policía carga contra
manifestantes en El Cabo**

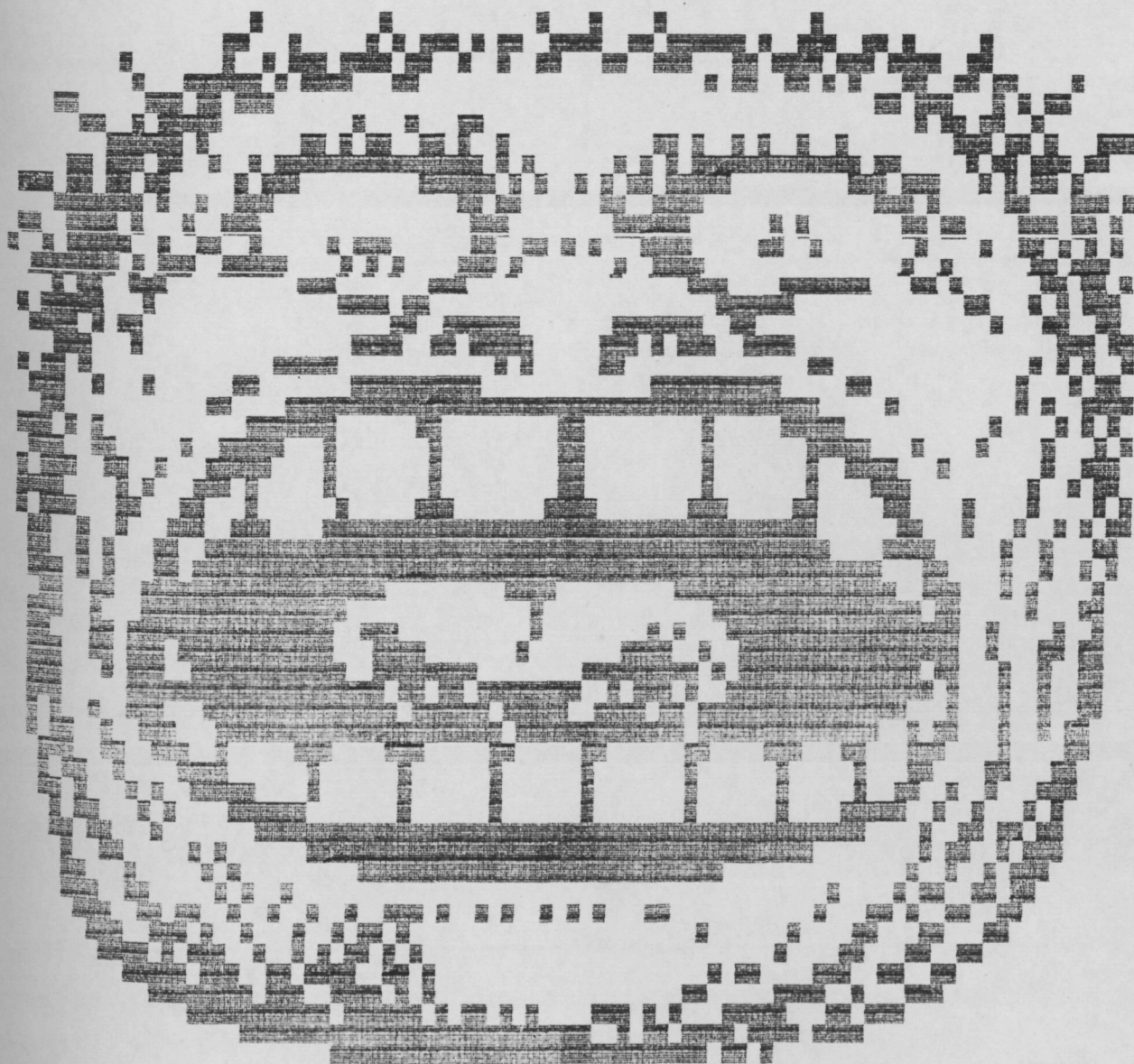
Crossroads
**Jackson compara el coraje
de Mandela con el de Wal-**
At

**El líder histórico del Congreso Nacional Africano
viajará el martes a la capital de Zambia.**



ENGLISH WORK ABOUT GYPSIES

Gypsy's photography when we showed him english theacher's
photography.



Andreu Gondolbeu Jordi Gonzalez J.M. Farrus
Eduardo Mestre Jorge Garcia J.M. Velazquez

English work about gypsies

Andreu Gondolbeu

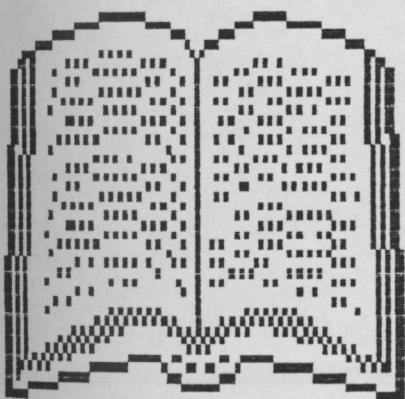
Eduardo Mestre

Jordi Gonzalez

Jorge Garcia

J.M. Farrus

J.M. Velazquez



Eduardo Mestre

&

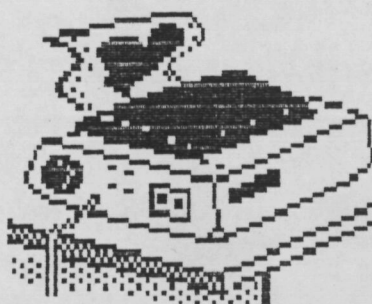
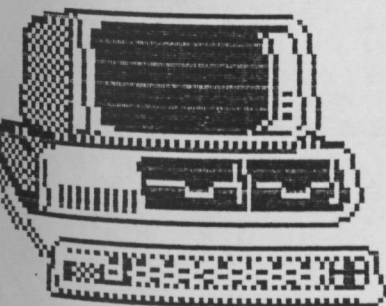
Jorge Garcia



Eduardo

&

Mestre

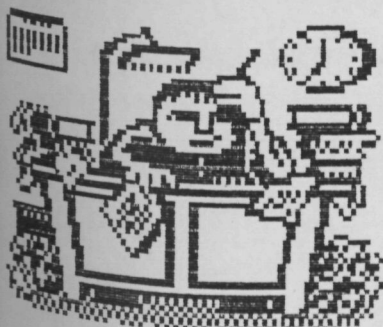


Jorge Garcia & Co.

(sociedad anonima laboral)

[c] 1990 EMS

VISCA EL BARCA!!



Gypsies history:

Gypsies came from India, but for the turkish pressure they move to north Africa, Europe and later (and for another causes) to America.

The gypsy race is in the mediterraneanindianafghan stock, and they are separate in two subraces very alike. They still suffer hybridism with melano-indian and indian. Later they move Egypt pressure by turkish, now I said. Gypsies go across Africa from East to West and they went in Spain for first time across Straits of Gibraltar. Descendants of these gypsies are the gypsies families from Andalusia. They penetrated from France at XV century, after across Europa.

Gypsies assimilate country's were they arrive culture very bad, but they admit white people into their groups provided that accept gypsies's laws. For this cause they were pursue along history:

Medina del Campo's Pragmatic (year 1499) orders gypsies' pursue.

The King Charles I of Spain and V of Germany ordered pursue the people don't gypsy who dresses how they.

The King Charles III of Spain finished the institutional pursue.

As 1939 as 1945 naxis from Germany attempted

exterminate the gypsies from the world.

In spite of numerous attempts of exterminate, continuos remain gypsies in all World. And in India too remain gypsies, according to the Ethnologic Museum of Barcelona.



DON Carlos por la gracia de Dios, Rey,
de Castilla, de Leon, de Aragon, de las
dos Sicilias, de Jerusalem, de Navarra,
de Granada, de Toledo, de Valencia,
de Galicia, de Mallorca, de Sevilla, de
Cerdeña, de Cordova, de Corcega, de
Murcia, de Jaen, de los Algarves de Al-
gecira, de Gibraltar, de las Islas de Canaria, de las Indias Orien-
tales, y Occidentales, Islas, y Tierra Firme del Mar Oceano;
Archiduque de Austria, Duque de Borgoña, de Brabant, y de
Milán, Conde de Abipurg, de Flandes, Tirol, y Barcelona, Du-
que de Atenas, y de Neopatria, Conde de Rossellon, y de
Cerdania, Marqués de Oristán, y de Gociano, Señor de Viz-
caya, y de Molina, &c. A los Infantes, Prelados, Duques,
Marqueses, Condes, Ricoshombres, Priores de las Ordenes,
Comendadores, y Subcomendadores, Alcaydes de los Casti-
llos, y Casas fuertes, y llanas, y à los del nuestro Consejo, Pre-
sidentes, y Oidores de las nuestras Audiencias, Alcaldes, y Al-
guaciles de la nuestra Casa, Corre, y Chancillerias, y à todos los
Corregidores, Asistente, Gobernadores, Alcaldes Mayores, y
Ordinarios, Alguaciles Merinos, Prebostes, Concejos, Univer-
sidades, Veintiquatros, Regidores, Cavalleros, Jurados, Escu-
deros, Oficiales, y Hombres buenos, y otros qualesquier nues-
tros subditos, y naturales, de qualquier estado, calidad, digni-
dad, ò preeminencia que sean, ò ser puedan de todas las Pro-
vincias, Ciudades, Villas, y Lugares de estos nuestros Reynos,
y Señorios, así à los que agora son, como à los que serán de
aquí adelante, y à cada vno, y qualquier de vos à quien esta
nuestra Carta, y lo en ella contenido toca, y puede tocar en
qualquier manera: Sabed, que aunque de muchos años à esta
parte se ha procurado por justas, y gravísimas causas del ser-
vicio de Dios Nuestro Señor, y bien de estos Reynos exte-
rminar de ellos à los Gitanos, como gente tan per-
niciosa, para lo qual se han hecho, y promulgado por los seño-
res Reyes nuestros gloriosos antecessores, muchas, y muy sa-

A 2

li-

Actual situation:

For a large quantity of hybridism that there are now can not speak of the autentic gypsy race, and the only difference with Europe native are the cultural difference.

The gypsy support they society, with their laws, their folkloric costumes and their language, the "Caló".

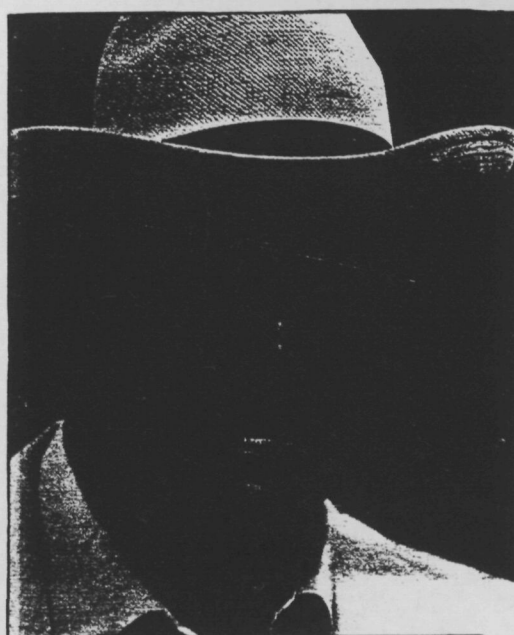
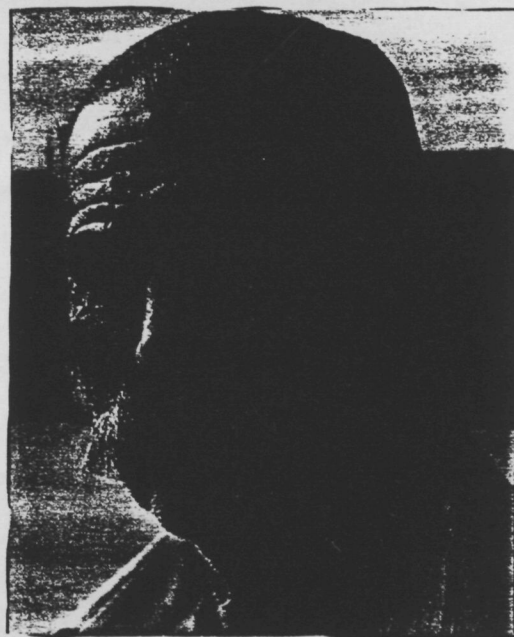
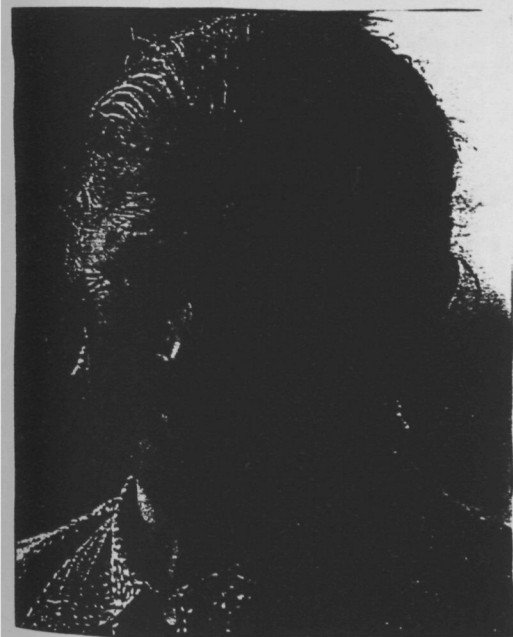
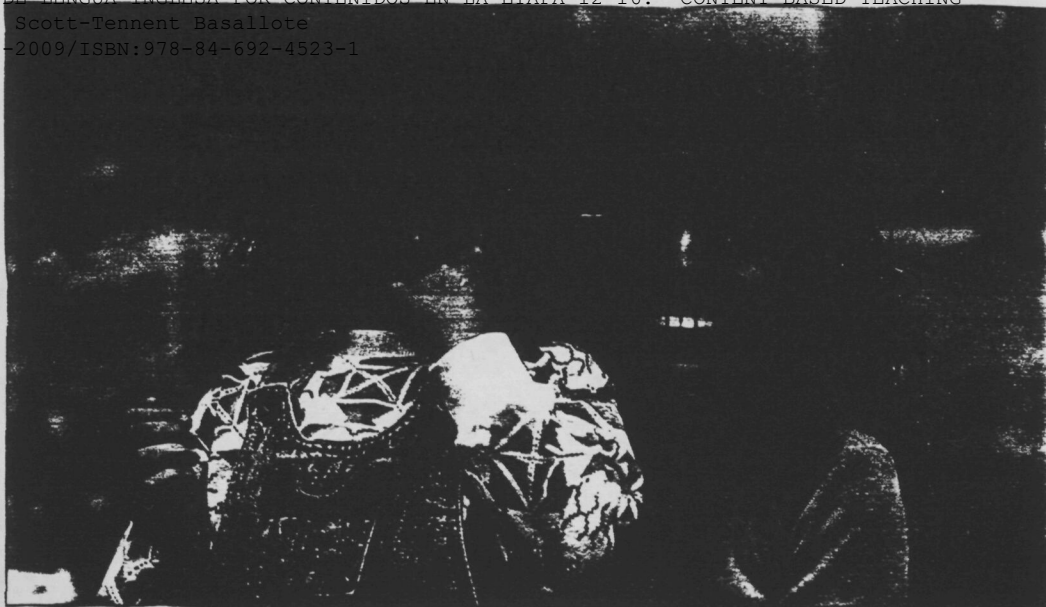
Their society is tribal and patriarchal. They are little nomads groups under a boss command. The boss is a man, who is the father. It is based principal in the fidelity: to boss, to husband, to people, to keep one's word give another gypsy etc, etc, etc.

In caló, the boss' name is "brojero" and the father's name is "bató".

In their beliefs we can see some survival adivination's beliefs and worship feminity divinity (Samantha Fox?), Mother goddess etc but in the present they are cristians, but We don't know the conversion proces.

Gypsies live on the fringe of society and continue nomadic, or in a getho made for they. In this gethos there aren't same conditions for made a deserving life: running water, electricity, gas, sewers etc and gypsies, several time after live in gethos, comeback antiquated form of life, stir to delinquency.

There is a vicious circle: gypsies live on the fringe of society because they steal, the gypsies steal because they live on the fringe of society... If gypsies don't live on the fringe then they don't steal. There are some people no gypsy who live in a getho who steal. It isn't a genetic problem, is a social problem.



Peripheric zones:

These zones are: the part high of Tarragona, the Serrallo and suburbs of Tarragona: Riu Clar and the best zone of gypsies is Camp Clar.

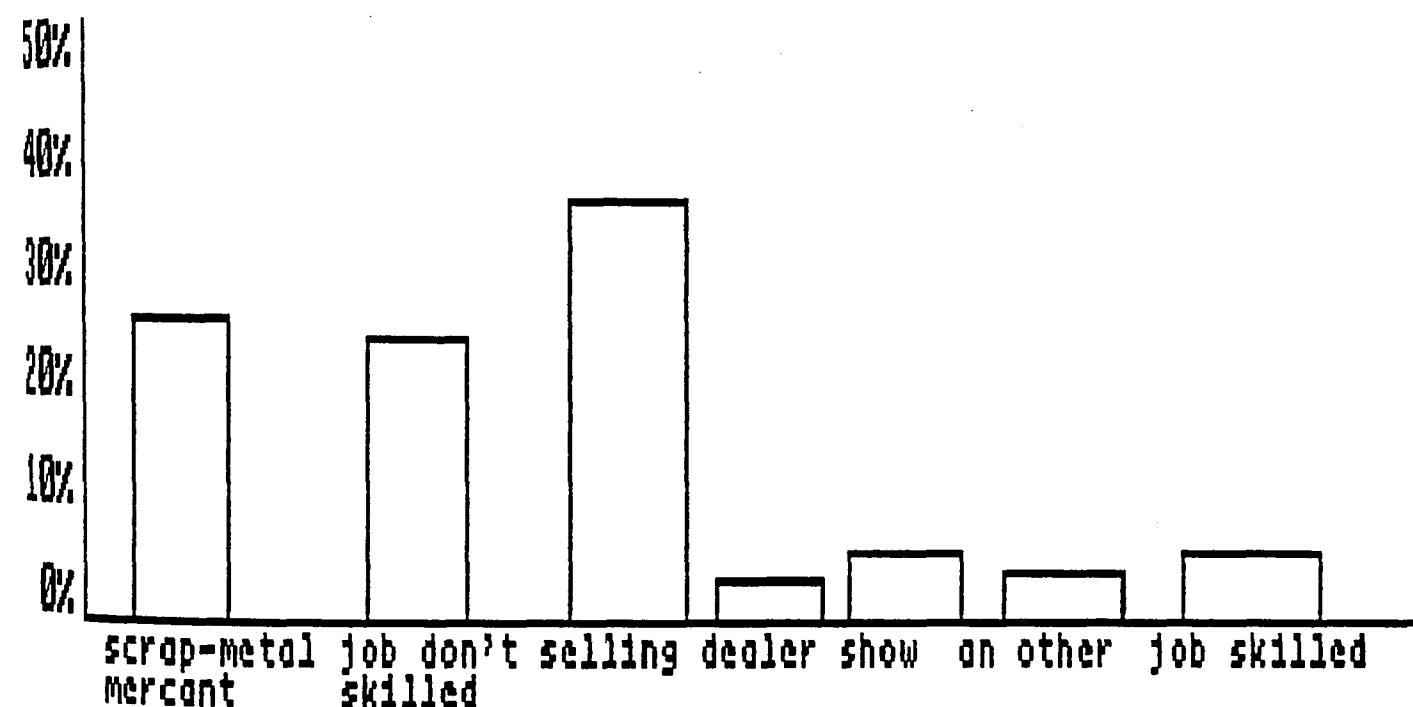
There are most influence of gypsies is in the exterior zone of Tarragona, After the cathedral and for finish this clasification the fishamen's harbour.

The most of these people arrive here because he are came of his natal city. That isn't mean than the all of these people than live here are all gypsies.

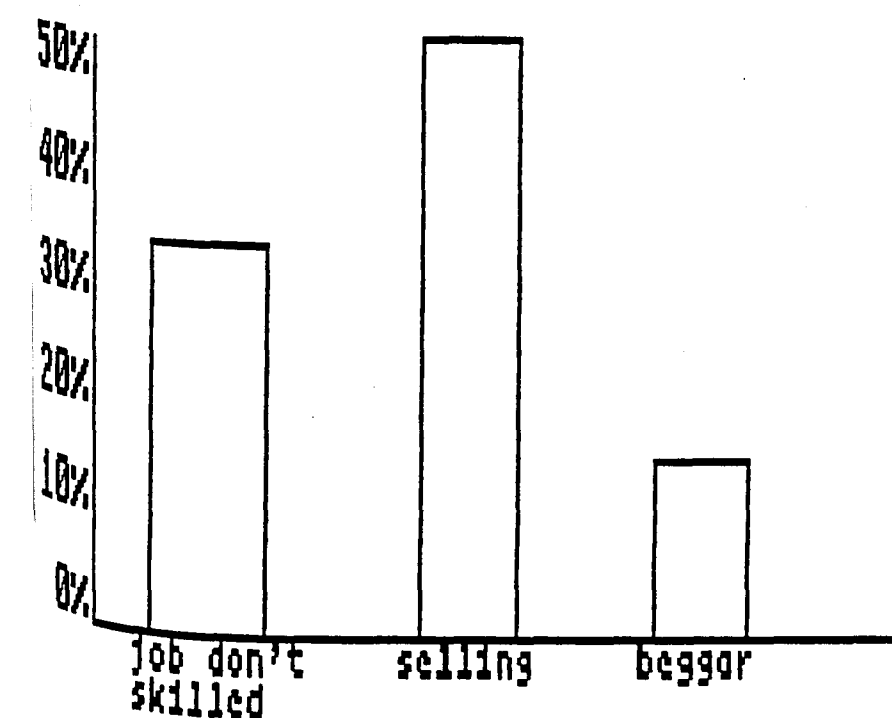
Since a to lot of time ago the gypsy race are been discriminated for the white population. Througth of these the most of people of these race are lived at the misery and therefore they are obliged to do the delinquency.



Ghetto's work's graphic



UP MEN, DOWN WOMEN



Datas:

Job	MEN	WOMEN	%
scrap-metal mercant	100	0	13'5
selling	43	56	42'9
dealer	100	0	1'1
beggar	0	100	7'3
job don't skilled	44	55	27'7
job skilled	100	0	2'8
show	100	0	2'8
on other	100	0	1'7

Gypsies and shady types:

The gypsies aren't shady types. The gypsies are a race or ethnic group. A shady types are the persons who live in sin, who rob. They live from stealing.

Some gypsies haven't a permanent job; and they have to stealing sometimes, but not all the gypsies live from stealing.

Some gypsies are integrated in society, and they are like the others persons; but the gypsies are different they always live in groups.

The society send to the gypsies some of the problems which don't know where can put it. For example: if the white don't know who is the thief, and the gypsies are near, the gypsies going to be denunced. This action isn't think before the accused.

This is the most frequently attitude in front of the gypsies. They are always discriminated, very often.



MIGUEL GENER

Linajes gitanos con la policía. Nueve respetables, representantes de otros tantos linajes gitanos, acudieron ayer a la sede de la Dirección General de la Policía para exponer sus problemas y trasladar a la institución policial las quejas del colectivo. En la reunión con altos cargos de la policía, los respetables manifestaron su voluntad de

integración en la sociedad y se acordó la creación de una oficina de atención al mundo gitano con funcionarios que entiendan y quieran al colectivo. También se trató de la búsqueda de soluciones para el problema de la venta ambulante, que preocupa a los dirigentes gitanos, así como de la necesidad de mejorar la documentación de mu-

chos miembros de la etnia para que puedan acceder a puestos de trabajo y a la Seguridad Social. En la foto, tomada en la Dirección General, el respetable gitano Manuel Silva; Tío Casiano, en primer término. Detrás, Tío Basilio, Tío Antonio, Tío Aquilino, Tío Curro, Tío Saleri, Tío Rufino, Tío Jesús y Tío Isidoro.

Conduct and automargination social:

In general, the gypsies are a society with divisions of members and with great collaborations between them. The social body gypay is the clan. The clan is the real I, that begin the fight against the exterior world, like only man.

Their blood and their race, condition their actions and attitude. In discussion between gypsies or any important event or problem, or familiar risk, the group begin to from very quickly. Theirs problems are speaked untill the extrem that the violence begin to rule, never one man wasn't confronted only:

All the gypsies notificied actively, in the case evolution, and all notificied in carry on the end of the dispute. ... for repel one exterior discussion they put into action coordinate perfectly and united spontaneously.

The unit of base is the clan. The town's attitude gypsy take in front of the cosmos, one posture of no creation no conceptual system no mitological of univers. Their race are limited to live without do anything more, their culture is very poor and almost without peculiar bases.

The gypsies don't see themselves like persons that can be useful for peculiar end, they see himself like a persons with all this behave. They are closed in the clan, they marginated from their clan. When they go out the clan, then they find that

their posture aren't with himself.

They are limited to see the exterior world, don't want from part of it. They valued the things with relation themselves; their devalued all aren't gypsy.

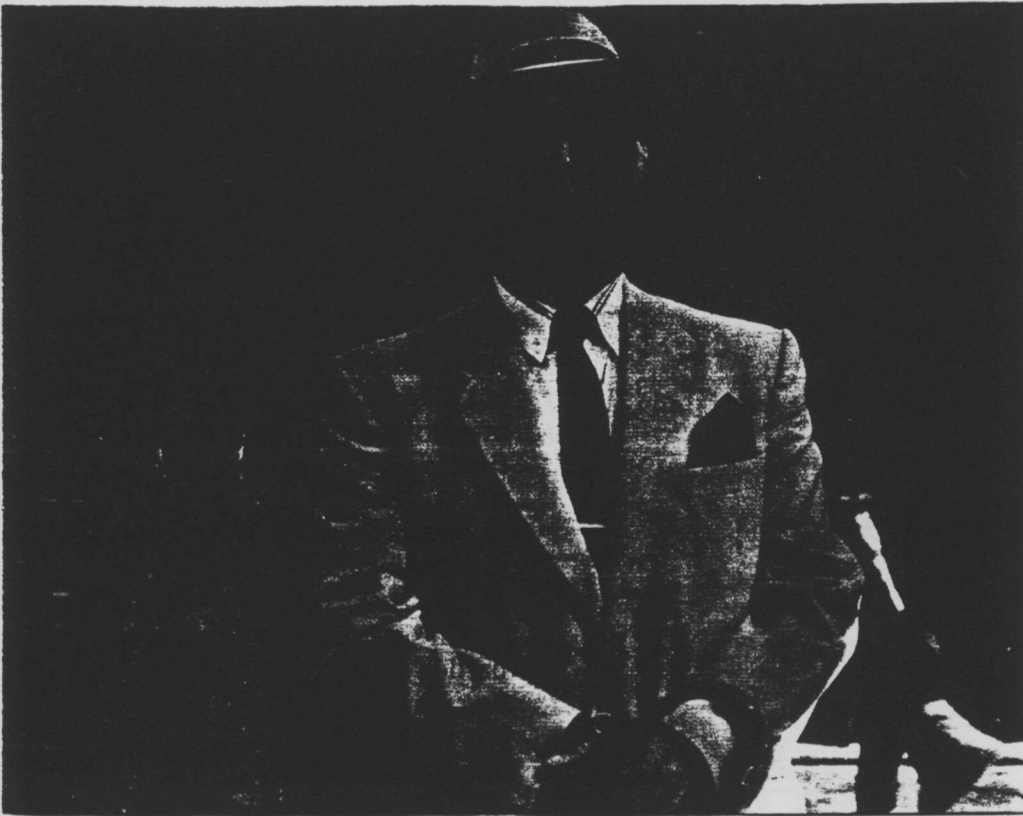
The clan present very stability like a group, one character constant in all that they identify and make them feel like gypsy and like a gypsy group.

Is a thown dominated by an idea of the ours, by this their movements colectives are very slow and insecure; so then they slope to adapted to new things, at the changes of time, and at the evolution of others gypsies group.

The racial insecurity isn't segregation fruit. The attached by the domestic life and their fragile is owed to threats of the exterior world that desplace visibility the gravitation centre of gyps, life in relation of the clan.

The threats of the exterior world are concreted, in that "payo" want to introduce the gypsy in their world like productors; this see that is very easy lived without produce and opted for others roads more easies.

The gypsy only marginated by the "payos" their law said that never don't beatraied one gypsy.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

Of caravan to suburb:

Actualy, a first question: superior cultures? People says than the gypsies are diferent. They have intended to put the occidental man's customs into this group, but these have been depreciated by the gypsies.

So, the churl feels a incommodiusness for the gypsy. But the problem arrives with the history. Now and again, the towns than they have had less recourses for subsist, they have been discriminated always; by others than have had recourses and money.

Normally, these cultures that can not to put your heads into the occidentally and dominant bag, will be used of parasites with this, a new question is presented: how can to affirm than for a gypsy, the city's culture is better than the folk's culture, your culture? There isn't exit. A bottom of sack.

Firstly, for the student of this matter, the cultures aren't comparables. The gypsy have got the things, the finalities and the iniciative for to occupy your existence. The important factor is foknow if there is possibility of maturity of aculture without to go of your folk stadium.

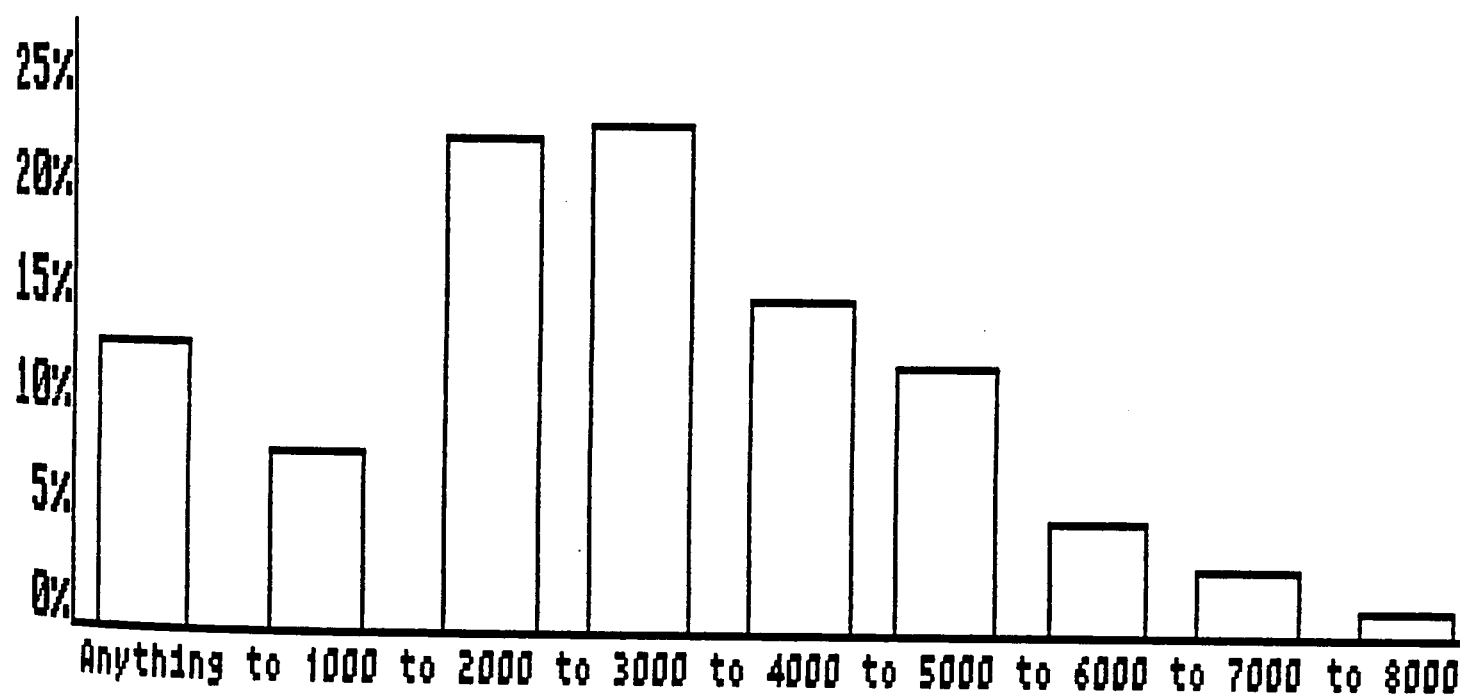
Other question for to meditate is, really the gypsies think than your culture is today valid? The gypsy answers these questions living, with your presence in the suburb. So, other

problem: of caravan to suburb.

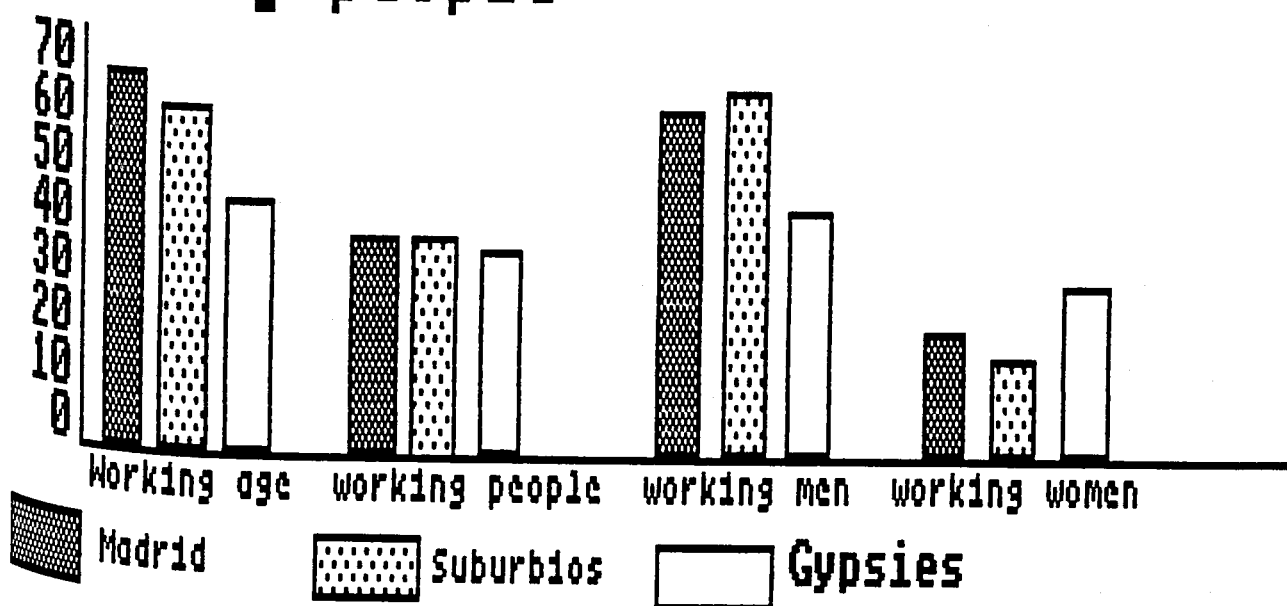
The tecnic society can to kill without nobody ask her expresions. Consumption, wiban culture, production, indristey, are some agents wich the gypsy know our first value: the profid, the money. The gypsy escapes, runs to the suburb. There, he takes your values and there isn't dialogue with urban culture.

Tommiss the nomadism, especifi: works, adoption of life and work's unknow forms by the gypsy culture, augmentation of criminalety, presence in the suburb, are things than the gypsy feel as devalues. But exody he doesn't know the why.

Personals receipts:



Working people



Bibliography:

Gypsies neighboursTeresa San Román

Gypsies looking for the town...Giems team

El Pais..(The Country).....It's a newspaper

Encyclopedia Larousse.....a lot of people

Bilingual dictionary Larousse...six persons

And other books which I don't remember.

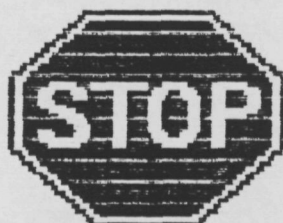


The end

Thanks for read this and don't burn it.

Copyright by Edward Mestre in the year 1990

but if you don't like it don't fail him, you
have five persons extra.



GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP: Inma Castilla

Isa Fdez.

May Rios

Ma Belén Villares.

- * What general conclusions or deductions can you extract from the graphics of the survey.?(In English if possible.)

We think that in this survey the graphics are not very reliable, because the asked people haven't take it seriously (some of the asked people)

Too, we think that there are a lot of ~~peop~~ racist people, and this has surprised us much.

The graphic it isn't other thing of the difficult and valuable work for this group. ~~We~~ like their work and we congratulate to them.

We happier that the ~~now~~ women are less racist than the men.

GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP: Victoria Cruz, Jorge Muñoz Anoniso De castroas,
Herchi Baidel.

* What general conclusions or deductions
can you extract from the graphics of
the survey? (In English if possible.)

1. → the majority of the population in this survey, are
youngs between fourteen and twenty-five
about men and women. the majority
are whites but in the graphic, it reflected the
good 'humor' of people.

Of course there is a lot of students (This is an insititut).

The answer about racial cohabitation it's good.

Generally, people thinks that the immigrants damage the job
in their country.

The mixed marriages are permitted of the majority of people.

People don't wants to apart the ethnes groups. there isn't a
solution.

Jokes: the spanish humor thinks ^{that} the lipstick of blacks
are very, very big.

Now let's go to getting friends, the references are no important.

The majority of the people think in the society
there isn't discrimination.

The people think that the gypsies tract time
haven't be special.

Racist: it's made, of course.

young people consider himself racist.

Older people (one about 90 ages!!), thinks he is racist.

the women are less racist than the men, the gays are the most racist.

the gypsies are the most racist, between the different ethnic groups.

In the racist for groups the students and workers are less racist. And the unemployed the most racist. ~~the~~

the people of the survey enough sincere.

Finish.

I, normally, think there is a great program, About results there isn't reliable, it's pity.

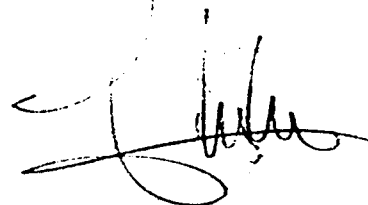
this program, for me, is ~~very~~ good, but I don't understand the organizers programs, I think that is original and very true.

The goal of this program is thinking about the problem of racism in this society.

Vicky

Alejos Vass.

La Babel Kerdic



GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP: Ana Morquecho, Nòrica Balsells, Fernando Arnau,
y Rosa M^a Altadill.

* What general conclusions or deductions can you extract from the graphics of the survey? (In English if possible.)

We think that there are very much people that they aren't racist,
and this we are very happy with it, but yet there are people
racist and this worry us.

We have hope the equality for all.

The women aren't racist but the men are more.

This survey is very interesting and complet but some
answers are very relatives because some races
hasn't been enquested.

The people that has been discriminated are lost racist that
other because their know the injustice who are doing.

A. Gondolben

JM. Ferrús

GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP :

* What general conclusions or deductions can you extract from the graphics of the survey. ? (In English if possible.)

The racist part of the graphic is similar to the ethnocentric part. So the subject grows in age, as grows your racist ideas. The white man is superior in number to the other races. The gypsies are the group which are most unaccepted. In second place, the black population.

Majority, ~~the~~ much people knows that the cohabitation isn't good. A lot of people (80%) knows that the immigrants damage in our country. ~~On result~~ With this, we see that the people is racist, but not it say.

The 85% of people says that the mixed marriages are good.

Much people knows that the making of ethnic groups apart isn't a good idea and no prevent violence. But they not like to these groups and cultures discriminated. ~~On young~~ of young places.

~~The most~~ The workers people is less racist than the unemployed which they are the most racist.

Conclusión: There isn't exit. El hombre por naturaleza, ~~desgraciadamente~~, tiende al afán de poder, a conseguir más y más sin importancia de cómo se consigue. Así, pues, determinadas personas se esforzaron a otras, para conseguir sus propios fines, se crearon superiores; mediante esta idea de superioridad, es cuando la persona se cree lo suficientemente importante para juzgar a otras culturas, razas, ... y siempre creyendo que la suya es mejor. Apesar de todo, hay que seguir concienciando, hay que sentir de que la discriminación y el racismo no es bueno/gracias sociedad

GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP: Maicne Martner, Antonio Cobo, Blas Garcia

* What general conclusions or deductions can you extract from the graphics of the survey? (In English if possible.)

We don't see nothing unusual situation.

In the graphic of racist scores we can extract that there's too many people who is not racist but there ~~is~~ racist population, it's very preoccupant.

The majority ~~don't~~ consider that himself are't racist for groups, the gypsies are the most racist.

The men are most racist that women.

→ Josep Miquel Udalague . Jordi Gargales Ferrer 22

GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP: ~~22~~

* What general conclusions or deductions can you extract from the graphics of the survey.?(In English if possible.)

In General, all the conclusions aren't true.
Many deductions are false. The graphics are
very good. The questions aren't enough concrete.
In a questionnaire many questions aren't very precise.
There aren't many people watch, all the people
think that the persons who has body are different.

GRAPHIC'S COMMENTARY

GROUP: Jim's & Eddy

* What general conclusions or deductions can you extract from the graphics of the survey? (In English if possible.)

The program is very pretty, but the darker won't find it. We like to help sustain the F-10.

A lot of people answered the same thing. ^{is not true, people is well}

The program is liar, because... then Heidi is a liar, or Heidi is a girl or?

I don't like this graph

The menu is very slow, but is for the computer (Bull, understood?)

We can see in this institute is now there are too much racism persons, they are too much liars but not racism

SURVEY GLOBAL COMMENTARY

1-OUR COMMENTARY:

Most of the people is neither racist nor ethnocentric but there are some samples which prove that there's a percentage of racist people in our society,well,or a percentage of people who were making jokes with the survey.

The racism clasificated by sex prove that women are neither racist nor ethnocentrist at all,(1-2%),otherwise men are more racist and ethnocentric than women.The ethnocentrism percentage in masculine population is bigger than the racism.

The racism by ages,(the majority of the people are students,apart of teachers,there are some funnies of 70 and 80 years old.The young ones aren't racist,the teachers aren't racist too but the old ones are very racist.

2-CLASS PEOPLE COMMENTARY

Some groups in the class think that too much people don't take the survey seriously.Other groups think that the majority of the samples are whites,and there aren't blacks or gypsies.

All the groups thought that there is a little percentage of racist and ethnocentrism which is important.

Is important to say that there is some people who criticise our questions because they think that some of it are very relative,they don't tell us why.

GROUP:

Inma Castilla

Jorge Muñoz

Belén Villares

Mónica Balseiras

May Rios

Isa Fernández

Eva Marín

Javi López

Rosa Altadill

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

INTRODUCTION

This film, "Cry Freedom" in our version, is based in real facts, happened in South Africa, and it relates the story of Donald Woods, director of one of the most important newspapers in the country.

Through an interview, Woods meets Steve Biko, leader of the anti-apartheid movement "Black Conscious". The relationship between them both is consolidated and it leads to a firm friendship. Donald Woods begins to orient his newspaper to the anti-racist fight, and this provokes him a lot of problems with the police, that arrest continuously his reporters and even kills one. They also pursued his family constantly.

In these scenes happen some facts, that are the most important of the novel.

FIRST SCENE

In that scene, Donald and Wendy were prepared to go to have dinner in a Restaurant, and while Wendy finishes her make-up, Donald relates, to his daughter, the end of the trial by which he prosecuted him by his antiracist ideas.

In this moment, two policemen arrive at home to look for Evelyn, the black maid. The policemen think that they have got all the right to interrupt in the house and annoy all the people asking for documents.

The policemen pursue them until in his own house.

SECOND SCENE

In the second scene. Donald and Wendy are in their house. They speak their conjugal problems. When to round the visit Steve Biko that comes to the visit was there.

Charly back like custom. Donald go to open the door and after Donald and Biko speak in the hall the South Africa problem and Biko's problems. After, go to the living-room, when Wendy speak Donald, Biko and Wendy their problems.

THIRD SCENE

In this scene, Donald Woods communicates to Tony the death of Kapetla, and he said to him that Kapetla had died hanged woman.

Tony to the hear the news, and he was athonished and impotent by don't to can to publish the news.

FOURTH SCENE

In this video a judgement appears in which a cloured journalist explains what has happened to her, She has been abused by the police and put in prision.

These abuses of peoples freedom have happened throughout the history of South-Africa, without respeting the rights of man.

But at the end justice is done and the facts are known.

FIVETH SCENE

The police Cooper does the questions to the accused and after the advocater do the questions to Tenjy Mtnso, for to demonstrated the guilt and the innocence.

Plus later, hoping the judgement fifteen minutes and go in the judge, for to dictate, his sentence, he say: there isn't any accused, Napetla Mohapi died for strangling.

In this scene, we can see how one of the police-man impertune and molest to Biko, to demand he what Biko said his name.

SIXTH SCENE

~~A~~ Steve Steve is grave because he have been to beating with and the doctor is commenting the importance to the case. Carry him to the hospital of Pretoria.

The family Woods are in their house when Donald receive the new of the death of Steve. All their feel very affect.

FINALLY

This work , it isn't other thing, that the result of a hard and difficult work .

We have wanted ofert not only the video if not some wrong escens that sure, that you like them, but it was imposible , because we didn't have enought time .

Now . I ~~go~~ am going to comment shortly difficults that we had .

One of the principals problems, it was find adequate stage, for exteriors escens , we could make, some of them . but others were imposible ,and met people for the work, between them a principal actor . But there were more incidents

We didn't find an adequate black make-up and adequate clothes , and it was coorse that there weren't Camera .

All the proyct , fell down, but lucky that there's a good friend that he can help us, and Cesar and Antonio offers him themself for to film us .

Later difficults contined . But finally , the work is made, and you don't see that peace , only we hope that the work have like you . And thank You for listened us .
Thank You .

~~DONALD: "What the hell are you doing here?"~~

EVALINA: "It's all night, master. It's all night.

NEL (policeman): "We want to see her pass-book"

DONALD: At this time of night?

EVALINA: It's all right, master. I'll get it!"

NEL: This time of night is when they have their boyfriends in"

DONALD: You're talking to a married woman, you bastard....

EVELINA (histérica): Master, i find it!

(a Nel) I suggest you leave!

KOBUS: We have asked this female Bantu..

DONALD: Woman! She's a woman, not a female Bantu, you think you'r
talking to an animal?

You've seen too much television", you tap that stick one more time and
swear I'll...

KOBUS: We are allowed to question Bantu any time. It's our job. Ther
are may be an illegal male in.

DONALD(enfurecido): "you're on my property!

KOBUS: You think you are a "big editor" who can get away with...

DONALD(cortándole): I think I'm a man who's found two intruders in m
house!

KOBUS: Come on, Nel, We'll see about this!

DONALD: Go on. Riss off!

(hacia Evalina)

And I want you tell siphoto bring the children here whenever he can!

EVALINA: Yes, master

(Sale Wendy, entra Donald)

Wendy: You're crazy, Donald Woods!
A crazy, insame man!

DONALD: I'am also shaking like a leaf;

(rodea la cintura de Wendy)

3)

~~DOREEN: "Come on". "If you wanted strawberry, why didn't you get it?"~~

KEN: "Ah!, but if I got strawberry you wouldn't get a chance to taste m chocolate"

"I'm just being coceridenate"

"I'll take a little bit of yours, and you..."

WENDY: "What do you think they'll do to him?"

WOODS: "OH< I suposse they may beat him up to scare him off the paper and let it go at that?"

"But it's more pressuse they're putting on and I'm afraid they may try to make an example of him, so no other black will dare come near me."

(Charlie ladra)

WOODS: "For God's sake, shut up, Charlie!"

"Steve"

"What the hell are you doing?"

BIKO: I want to know about Mapetla,

WOODS:(Suspiro) "God"

"Steve, I don't know - traveling into a white are at night."

BIKO: "This is my country""I go where I like..."

Hello, Wendy!

WENDY:You're insane!

WOODS:"He is hear about Mapetla"

"I've put Harold Levy on it! but they wouldn't have to! him anything - and legally they don't have to!

WENDY: " You sure you should do that?

BIKO: "Peter's driving " All being well, I'm going to Cape Town in a few days""When I come through I'll drop off something I want to write about the arrest. Maybe you'll publish it."

WENDY: "Cape Town?"

WOODS: "Steve, you must be out of your mind"

BIKO: "It's a meeting of black students, "An important one... and before they make a stand I want them to hear what I've got to say".

Please come with us. ...

Woods: I would like to know what charges are in that warrant.

Officer: There are no charges.

~~There don't have to be charges!~~

Woods: Well, well, we'll print the news of her arrest,
and it'll go on the front page!

Tony: What's up?

Woods: We're going to re-make the front page...

Mapetla is dead.

They claim he hanged himself in his cell.

Tony: Mapetla wouldn't:...

OFFICER: What's your name?

TENJY: Tenjy MTINTSO.

OFFICER: What's your occupation?

TENJY: I was a reporter on the daily dispatch. Now, I am a prisoner.

COOPER: Charges?

TENJY: None.

COOPER: This inquest is to determine the cause of the death of another reporter, MAPETLA MUHAPI...Who was found hanged in his prison cell.

Medical examination has revealed bruises on the side of the deceased's neck, rather than under it. These are inconsistent with the theory that he hanged himself. Can you offer an explanation of how they might have been produced?

TENJY: Yes. There is a method of interrogation used by the security police that...

COOPER: Is this hearsay?

TENJY: No. I was interrogated personally in this manner by Captain Schoeman and his subordinates.

First, they dragged me around the room by my hair, then beat me to the floor and kicked me.

When this was insufficient to make me swear to something I had not done, they tied me to a chair and placed a towel around my neck.

This was twisted thiger and thiger until I lost consciousness,
It was repeated several times... and produced this bruises.
It is widely known in prison...

- STATE'S BARRISTER: Hearsay, your Honour. I object.

JUDGE: Sustained.

S.B.: And I really do find this history of towell around one's
neck rather like the articles Miss Mtintso produced for
the Dispatch. Overblown fiction by a political hysteric.

COOPER: If your Honour, please.

Perhaps, Miss Mtintso, you could demonstrate for us.

- JUDGE: The case is adjourned.

JUDGE: The inquest finds that Mapetla Mohapi died by strangulation.
Blame can be affixed to no one. The inquest is closed.

Woods: Yes? Donald Woods speaking?

→ Biko: Donald. Steve.

A piece of news. The day before he died, the police showed
a another prison a puppet of Mapetla hanging from a string.

Woods: Shit... Steve... I just don't know what to say.

→ Biko: Just say, that some day justice will be done. and let's
hope it won't be visited on the innocent.

~~Manphela: You should'nt make that trip to Cape Town.
It's too dangerous!~~

~~Biko: It's a dangerous country.~~

(2)

POLICEMAN: Papers.
What's your name, kaffir?

BIKO: It's there in the book.

POLICEMAN: Say it! Say your name!

BIKO: Bantu Stephen Biko *W m*

Doctor: I think he should see an specialist.
The extensor plantar reflex... indicates a possible
lesion on the brain.

POLICEMAN: Could he be shamming?

DOCTOR: You can't sham a reflex, sir.
It's a possible sign of serious brain damage.

POLICEMAN: But why has he collapsed now?

DOCTOR: Has he eaten and gone to the toilet?

POLICEMAN: No... not today.

DOCTOR: HE MUST be seen by a specialist.

POLICEMAN: We'll take him to the police hospital in Pretoria.

DOCTOR: But that's.... that's seven hundred miles!

POLICEMAN: He might escape from the hospital here.
I want him in a police hospital.

Monday - 14th - May - 90

1 - Two policemen go into Wood's house.

c What do they want?

A - arrest Evelyn.

B - her passbook (Evelyn's passbook)

C - to look about the garden for kill ants.

2 - Donald Woods on the top of the work.

c Does he know Steve Biko?

A - Yes

B - No

C - Not much

3 - Who kill Steve Biko?

A - One sickness

B - The Police

C - His woman

4 - Where did Tenpy work, before the arrest?

A - In the hospital

B - In a pub

~~C - In the Daily Dispatch~~

5 - How finish the work?

A - With celebration because it's Wendy's Anniversary

B - With baptism

C - With the kill of Steve

- 6 - Why Steve Biko want to go to Cape Town?
- A - Because he want to see his sister.
 - B - Because the police has arrested a friend.
 - C - Because there, there is a meeting for black students.
- 7 - How the police ~~want~~ ~~the~~ ~~bruiser~~ to Terry?
- A - With a knife.
 - B - They put a towell around her neck.
 - C - With a gun.
- 8 - Steve Biko was leader of :
- A - "Anti-police movement".
 - B - "Black movement".
 - C - "Black Conscience".
- 9 - Donald Woods, in the Daily Dispatch, is:
- A - Director.
 - B - Reporter.
 - C - Fotograf.
- 10 - In the trial, the sentence was:
- A - "Mapetla Mphahle was killed".
 - B - "Terry Mphahle killed Mapetla".
 - C - "He hanged himself in his prison cell".

Conduct and submargination social

- . Gypsies society → clan → their defences (one want)
- . Gypsy unit.
- . Gypsy attitude
- . Submargination { posture
forms of see the life
their world are limited
- . Stability like group.
- . Racial insecurity.
- . Opportunities that "payo" want for the gypsy.

- Gypsies society { society with divisions
good collaborations between them.
clan with union
- Gypsy Unit → they unit is the clan → this optet for a reunion
- Attitude and condetion { blood
race
forms to live.
- Stability like a group. Their base are the clan
- Racial insecurity
- Opportunities: that "payo" want for the gypsy.

"the gypsies do a reunion with all the members of the clan.
There are some many gitano, like in a parliament because in a
parliament do even more."

- Gypsies are from
- A - America
 - B - India or Egypty
 - C - Thailandia

② Structure of the gypse society:

- A - Patriarcal
- B - Matricular
- C - Fetichist

③ Why they live in gethos?

- A - they like live there
- B - we are racist
- C - they think it's comfortable

④ what are the gypsies?

- A - race or ethnic group
- B - community
- C - persons who think the same.

VOCABULARY

gypsie ⇒ gitano
shady types ⇒ kinky
churl ⇒ paio
paromite ⇒ parient
live from stealing

to steal ⇒ robar notijficated
cororon ⇒ coronona
betraied ⇒ traicionor
+ hrests ⇒ amenosa
behove ⇒ conlieve
vivir del robo

Gypsies came from India, but for the turkish pressure they move to north Africa and Europe.

They are separate in two subraces very alike. They went in Spain for first time across Straits of Gibraltar. They penetrated from France at XV century, after accross Europa.

They were pursue along hisrory.

For a large quantity of hybridism that there are now can not speak of the autentich gypsy race, and the only difference with Europe native are the cultural difference.

The gypsy support they society, with their laws, their folkloric costums and their language, the "Caló".

Their society is tribal and patriarchal. They are little nomads groups under a boss command.

In their beliefs we can see some survival adivination's beliefs and worship femenity divinity, Mother goddess etc but in the present they are cristians, but We don't know the conversion proces.

Gypsies live on the fringe of society and continue nomadic, or in a getho made for they.

Since a to lot of time ago the gypsy race are been discriminated for the white population. Throuth of these the most of people of these race are lived at the misery and therefore they are obliged to do the delinquency.

The gypsies aren't shady types. The gypsies are a race or ethnic group. A shady thpes are the persons who live in sin, who rob. They live from strealing.

Same gypsies haven't a permanent job; and they have to stealing sometimes, but not all the gypsies live from stealing.

The unit of base is the clan. They have intended to put the occidentall man's customs into this group, but these have been depreciated by the gypsies.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLO-GERMANICA

**PROCESOS DE LENGUA INGLESA
POR CONTENIDOS EN LA ETAPA
12-16: "CONTENT-BASED
TEACHING"**

**Tesis doctoral dirigida por:
Doctora Fernanda Rodríguez Torras
realizada por:
Don Cristóbal Scott-Tennent Basallote**

Diciembre 1993

PRUEBAS DE CAPACIDADES ESPECIFICAS

PRUEBAS DE CAPACIDADES ESPECIFICAS¹

La naturaleza del proceso de EMC_p, desde el punto de vista teórico, apunta hacia un posible desarrollo de una amplia gama de capacidades del discente (más amplia que en otras modalidades de E-A de LE² -en este hecho radica quizás su más claro potencial-). En el caso de unas determinadas capacidades, el desarrollo parece especialmente probable. Por consiguiente, se tomó la decisión de intentar medir y cuantificar el desarrollo de éstas, en aparente contradicción con la política general de esta investigación, caracterizada mayormente por la observación (y posterior interpretación) de los fenómenos producidos en el proceso dentro del aula.³

La medición y cuantificación aportan una información adicional, y más fácilmente objetivable que la observación e interpretación de fenómenos. Ahora bien, no se debe olvidar que esta información no puede considerarse definitiva; ya que jamás podrá lograrse una total perfección en el diseño de los instrumentos, ni en la definición operativa de las variables investigadas, ni en el control de todas las posibles variables externas que pudiesen afectar la variación de las dependientes.

En el campo de la E-A de Ln, la investigación cuantitativa está actualmente bastante desacreditada, por los motivos expuestos en el apartado 5.1.1 de esta tesis. Incluso las investigaciones más recientes, y a una escala relativamente grande, sólo ofrecieron conclusiones provisionales⁴. En la experiencia aquí analizada, su reducidísima escala (obligada por la escasez de recursos -un sólo investigador, no un equipo p. ej. con dotación económica y de tiempo-⁵, y también por el tamaño de la muestra -29 alumnos-⁶) debilita todavía más el valor generalizable de los datos obtenidos. Además, la corta duración de la experiencia sólo podría producir diferencias muy escasas en unas capacidades cuyo desarrollo se produce

¹ Lingüísticas, comunicativas, y psicocognitivas.

² v. apartados 1.4.1, 1.4.2, 5.2.1, y 5.2.3.

³ v. apartados 5.1.1 y 5.1.2.

⁴ v., p. ej., p. 31.

⁵ Por ejemplo, sólo se realizó una prueba para cada capacidad, siendo claramente preferible una serie variada de pruebas para medir/cuantificar cada variable.

⁶ Sin olvidar el inevitable ausentismo en las pruebas, afortunadamente no muy abundante en este caso.

con tan notoria lentitud (de forma muy gradual). Sin embargo, y por los motivos expuestos en el apartado 5.1.2, la inclusión de estos datos se considera más positiva que negativa para la totalidad del estudio.

El investigador ha puesto, al menos, el máximo empeño en minimizar los inconvenientes mencionados en p. 575, y a la vez en maximizar la eficacia y precisión en el tratamiento estadístico de los datos. Algunas precauciones son enumeradas a continuación, en la descripción específica de cada instrumento y de los procedimientos seguidos en cada caso. El proceso del tratamiento y análisis estadístico de cada conjunto de datos se explica con todo detalle y rigor, junto con los resultados y sus implicaciones.

Otras precauciones se extendieron a todas las pruebas⁷: reduciendo al máximo el ausentismo en ellas; realizándolas en situaciones mínimamente artificiales; asegurando la máxima homogeneidad de las condiciones ambientales (ruidos, temperatura, luz, hora del día, etc.); y procurando que las pruebas no les resultaran molestas a los sujetos (a fin de limitar su resistencia consciente o inconsciente a ellas). Finalmente, en los textos utilizados se ha evitado toda relación temática con el contenido del proceso EMC_p realizado, asegurando así que las capacidades investigadas fuesen realmente transferibles a cualquier contenido.

⁷ V. Diarios de Clase de C.S. (enero y mayo/junio).

CAPACIDAD GENERAL DE LE

De cualquier actividad de E-A realizada en un área curricular denominada "Inglés/Francés", "Lengua Extranjera", o "Idioma", siempre se exigirá, por parte de toda la comunidad educativa, que se produzca en ella una adquisición de la LE, reflejada en una mayor capacidad de actuación del discente a través de la LE en cuestión. Este resultado probablemente constituirá un objetivo prioritario para una mayoría de las personas implicadas.¹ La prevalencia de esta opinión aconsejaba una medición del desarrollo de la capacidad general de LE ("general proficiency") durante el proceso EMC_p; y no sólo del grupo experimental, sino también de un grupo de control apropiado, como referencia para contar con un criterio más absoluto a la hora de cuantificar los resultados. De esta forma se controlaba además mejor el efecto Hawthorne², puesto que en ambos grupos los sujetos tenían la misma posibilidad de ser influenciados por dicho efecto.

1. Diseño del instrumento

La variable investigada plantea muchos problemas en cuanto a su definición operativa, y también para provocar su manifestación concreta. Ante la extrema dificultad de captar la naturaleza de esta capacidad³ en cada sujeto, el investigador suele limitarse al intento de hallar únicamente su grado de desarrollo. Las preguntas de elección múltiple o de respuesta corta constituyen aparentes opciones cara a una medición eficaz, pero se deben descartar: presentan claros inconvenientes, y Weir (1988: 45-8) atestigua la poca fiabilidad que han ofrecido.

El instrumento más indicado (teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo, recursos, y paciencia de los sujetos) es, sin duda alguna, el denominado "Cloze Test". Weir (1988: 49-51) documenta su idoneidad para la finalidad aquí deseada: aunque, al igual que Alderson (1978a: 9,99), advierte que el sujeto aplica su capacidad mayormente a nivel de la oración (y mucho menos a nivel del texto entero -cohesión, coherencia, aspectos del discurso-), más aún cuanto mayor sea la dificultad de la prueba. Ello no representa, en este caso, un inconveniente: otras pruebas aquí realizadas estaban destinadas a explorar ese otro nivel

¹ v. p. 99-101.

² La satisfacción que siente un grupo de sujetos al ser seleccionado para participar en una experiencia científica, y la posible incidencia de esa satisfacción en su rendimiento, el cual sería entonces anormal (Brown, 1954).

³ Entre otros motivos, porque la naturaleza de la tarea impuesta para provocar su manifestación predetermina qué aspectos concretos de la capacidad serán aplicados por el sujeto.

superior. Otro inconveniente señalado por Weir es la posible carencia de regularidad interna: pero aquí es eliminado al tratarse de un diseño de pre- y post-test, utilizando la misma prueba en ambos casos (naturalmente, de forma inesperada para los sujetos). Por otro lado, entre las ventajas del Cloze destaca la facilidad y economía en la administración y la cuantificación de los resultados; y las instrucciones no presentan dificultad alguna de comprensión para los sujetos.

Aunque algunos investigadores, como Bentley (1988: 5-6), profesan la utilidad del Cloze para medir la competencia lectora, Alderson aclara esta cuestión (1978a: 39) al limitar esta aplicación a los hablantes de la lengua como L1 ("native speakers"). En cambio, reafirma (1978a: 2) su gran validez y fiabilidad para comprobar precisamente la capacidad general cuando la lengua es Ln.⁴ Realmente, ningún investigador tiene un conocimiento tan profundo, ni una experiencia tan extensa de la prueba de Cloze como Alderson; por lo que esta última afirmación ofrece ciertas garantías de su idoneidad en este caso.

En el diseño del instrumento (se incluye una copia del mismo a continuación a fin de facilitar su inspección), se han seguido algunas recomendaciones de Alderson (pero no todas)⁵. Se utiliza, p. ej., el mejor sistema de puntuación según su criterio: el "semantically acceptable". Otra recomendación suya se ha aplicado parcialmente: se trata del criterio utilizado para decidir qué palabras son omitidas del texto (para luego ser aportadas por el sujeto). Considera más indicado el método "racional" que la omisión "mecánica" (1978a: 97). El primero de estos criterios tiene en cuenta el potencial discriminatorio de las omisiones basado en la mayor o menor dificultad. El segundo de ellos consiste en la omisión automática cada x palabras, representando en el fondo una omisión "al azar"; por lo que se producirá una menor diferenciación en las puntuaciones,

⁴ El sujeto aplica (a nivel de la oración, como ya se ha apuntado) su conocimiento de vocabulario, habilidad para interrelacionar combinaciones y campos semánticos, sensibilidad a la adecuación estilística, conocimientos de sintaxis y lexicología (fundamentales en el concepto de "capacidad general de LE"), y posiblemente su facilidad para acceder a realizaciones léxicas específicas.

⁵ Una sugerencia que no se ha incorporado (aunque en teoría resulta muy lógica), debido a su complejidad y a la todavía escasa ratificación empírica de sus resultados, es la contabilización por separado de las soluciones aportadas según la naturaleza de la palabra. Contrapone las "function words", cuya función es principalmente sintáctica (generalmente son preposiciones, artículos, pronombres, partículas), a las "content words", cuya función es principalmente semántica (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios). Además distingue categorías adicionales según precise o no la aportación de una lectura fuera del sintagma o la oración subordinada en cuestión; según requiera (o no) inventiva; y según requiera (o no) conocimientos extralingüísticos. Así, pues, en total se trata de 12 categorías distintas (12 puntuaciones en lugar de una)!

pero en cambio se mantiene la regularidad del ritmo de las aportaciones en la prueba. Aquí se ha conseguido una solución óptima, difícil de lograr: ¿hacer coincidir los dos criterios a la vez en la misma prueba!.

Finalmente, cabe precisar que el tiempo asignado para completar la prueba era más del necesario, considerando que no era coherente permitir la incidencia del factor tiempo en la variable investigada (por la naturaleza de ésta). En cuanto al tipo de texto, se eligió el de "problema/solución" (con un alto grado de cohesión interna, pero sin la complejidad discursiva, p. ej., del tipo "argumentación"). El contenido del texto seleccionado estimula la curiosidad del sujeto (el cual probablemente pondrá así el máximo empeño en completarlo), y tiene la gran virtud de ser un texto completo a pesar de su reducida extensión (175 palabras). Se ha evitado, de forma consciente, una temática que fuese especializada, o una situación poco corriente. También se pretendía evitar una excesiva dificultad o facilidad, buscando pues una media de aciertos del orden del 60%⁶.

2. Procedimientos

Se realizó la prueba de forma simultánea con el grupo experimental y un grupo de control⁷; éste no sigue el tratamiento experimental (EMC_p), sino el clásico ("standard"). El pre-test se realizó antes de que el grupo experimental empezara a recibir el tratamiento experimental. El post-test se realizó al concluir el tratamiento experimental. Se trata, pues, de un diseño "quasi-experimental" según Campbell & Stanley (1969).

3. Objetivos

Lo que interesa averiguar mediante el tratamiento estadístico de los datos obtenidos es:

- ¿Hasta qué punto se puede asegurar que las diferencias observadas (en ambos grupos) entre los resultados del pre-test y los del post-test no son consecuencia del azar?
- Comparando los resultados del grupo experimental con los del grupo de control, ¿qué podemos afirmar acerca del tratamiento experimental versus el tratamiento "standard" (clásico) en cuanto al desarrollo de la capacidad general de LE (es decir, el factor que medía la prueba)?

⁶ En la práctica, las puntuaciones posteriormente obtenidas demuestran un gran acierto en este aspecto del diseño.

⁷ Un grupo de características casi idénticas a las del grupo experimental (de 3º BUP, rendimiento académico medio, el mismo tamaño - 30 alumnos-, etc.).

NAME: DATE:

Please complete the following text by writing one appropriate word in each blank space:

The manager of a large office building had received complaints about the lift service in the building. He a group of engineers to study the situation and recommendations for improvement. The engineers suggested two alternative solutions:

1/ more lifts of the same type.

2/ replacing the existing by faster ones.

The manager decided that both alternative were too expensive. So the firm's psychologist offered to the problem. He noticed that many people arrived at offices feeling angry and impatient. The reason they gave the length of time they had to wait for lift. However, the psychologist was impressed by the fact they had only had to wait a relatively short It occurred to him that the reason for their was the fact they had to stand by the inactive. He suggested a simple, inexpensive solution to the This was adopted and complaints stopped immediately. The solution to place a large mirror next to the lifts.

PRUEBA DE NIVEL GENERAL COMPETENCIA LINGÜÍSTICO TEXTUAL

Se realiza de forma simultánea con el grupo experimental y un grupo de control; éste no sigue el tratamiento experimental, sino el clásico (standart). El pre-test se realiza antes de que el grupo experimental empiece a recibir el tratamiento experimental. El post-test se realiza al concluir el tratamiento experimental.

¿Hasta qué punto se puede asegurar que las diferencias observadas (en ambos grupos) entre los resultados del pre-test y los del post-test no son consecuencia del azar?

Comparando los resultados del grupo experimental con los del grupo de control, ¿qué podemos afirmar acerca del tratamiento experimental versus el tratamiento standart o clásico en cuanto al desarrollo de la competencia lingüístico-textual general?

PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO EXPERIMENTAL

	EX=ANTE	EX=POST
1 Altadill	6,00	4,00
2 Castilla	2,00	9,00
3 Farrús	11,00	7,00
4 Gondolbeu	3,00	4,00
5 González	8,00	7,00
6 Morquecho	3,00	3,00
7 Muñoz	5,00	10,00
8 Rios	6,00	8,00
9 Villares	6,00	10,00
10 Arnau	5,00	9,00
11 Cruz	9,00	4,00
12 Heras	5,00	9,00
13 Drudis	15,00	14,00
14 Estal	10,00	13,00
15 V.Fernán	9,00	10,00
16 I.Fernán	8,00	11,00
17 J.García	6,00	9,00
18 B.García	6,00	10,00
19 Martínez	7,00	10,00
<hr/>		
MEDIA	6,84	8,47
DESV. ESTANDA	3,10	3,03
MAXIMO	15,00	14,00
MINIMO	2,00	3,00
VARIANZA	9,58	9,15

PRUEBA NIVEL GENERAL COMPETENCIA LINGÜÍSTICO TEXTUAL

GRUPO EXPERIMENTAL

Los datos del pre-test se distribuyen normalmente con media 6,79 y desviación típica 3,1622. Tomamos los valores del post-test como una muestra.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con media 6,79 y desviación típica cualquiera.

Obtengo los parametros de la muestra:

$$\begin{aligned}Mx2 &= 8,47 \\ Sx2 &= 2,9445\end{aligned}$$

Ho: La media poblacional es 6,84 (hipótesis nula)
Ha: No lo es (hipótesis alternativa)

El t-estadístico será= 2,3448
Segun tablas, para un grado de significación de $\alpha = 0,05$ y para $n=18$ grados de libertad, entonces $t = 1,73$. Por lo tanto no podemos aceptar la hipótesis nula.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con desviación típica 3,10 , y media cualquiera.

El contraste de varianza es:

Ho: Varianza= 9,58
Ha: No Ho

La Chi-cuadrado= 17,19
Siendo el valor segun tablas para $n=18$ y un $\alpha = 0,05$ de 28,9. Por lo tanto no existe evidencia clara para rechazar la hipótesis nula.

Si comparamos ambas muestras: X_1 (pre-test) con X_2 (post-test). ¿Puede admitirse que ambas muestras provienen de la misma población?

Comparando las medias:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_a: \text{No } H_0$

siendo la estimación de la varianza común:

$$s^2 = 3,0652$$

y el estadístico t será:

$$t = 1,64$$

siendo para $n = 35$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,69$$

por lo tanto como se haya en el límite de significación, no podemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

$H_0: \text{Igualdad de Varianzas}$

$H_a: \text{No } H_0$

y el estadístico "F" será:

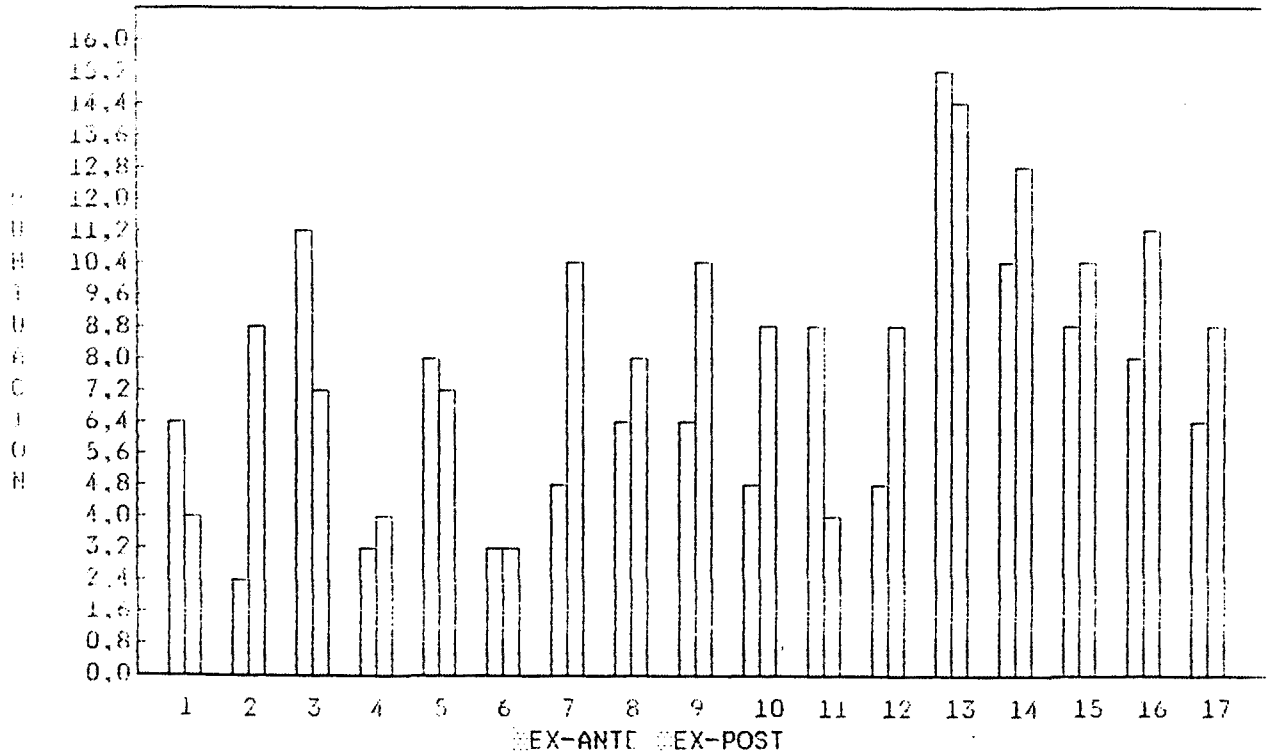
$$F = 1,047$$

siendo segun las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

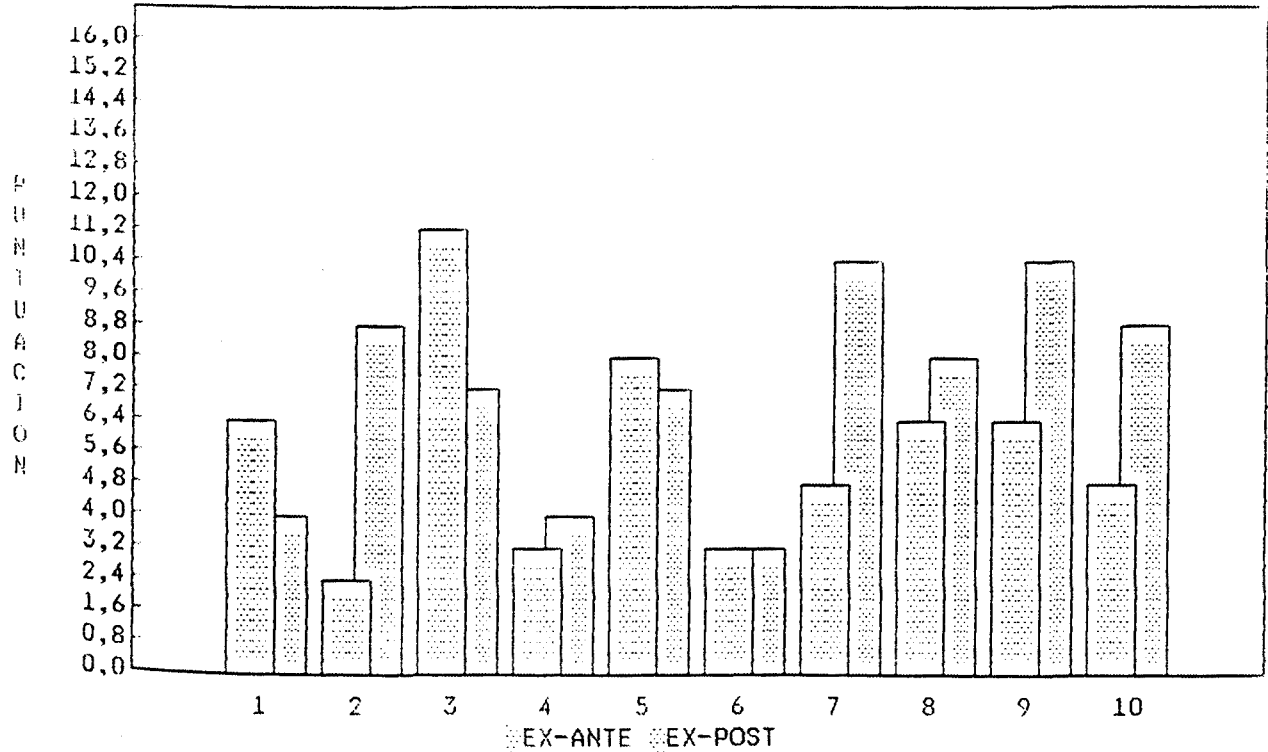
$$F = 2,2166$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

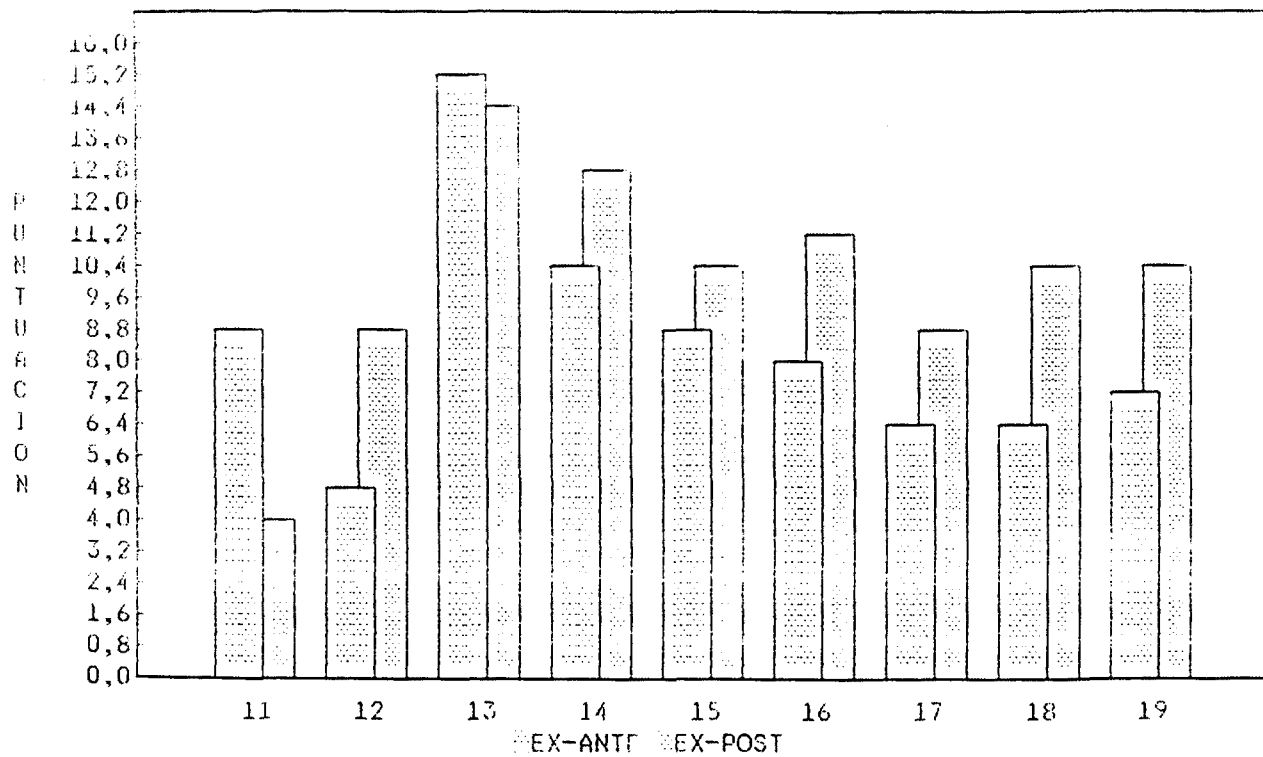
PRUEBA NIVEL GENERAL:GRUPO EXPERIMENTAL



PRUEBA NIVEL GENERAL:GRUPO EXPERIMENTAL



PRUEBA NIVEL GENERAL:GRUPO EXPERIMENTAL

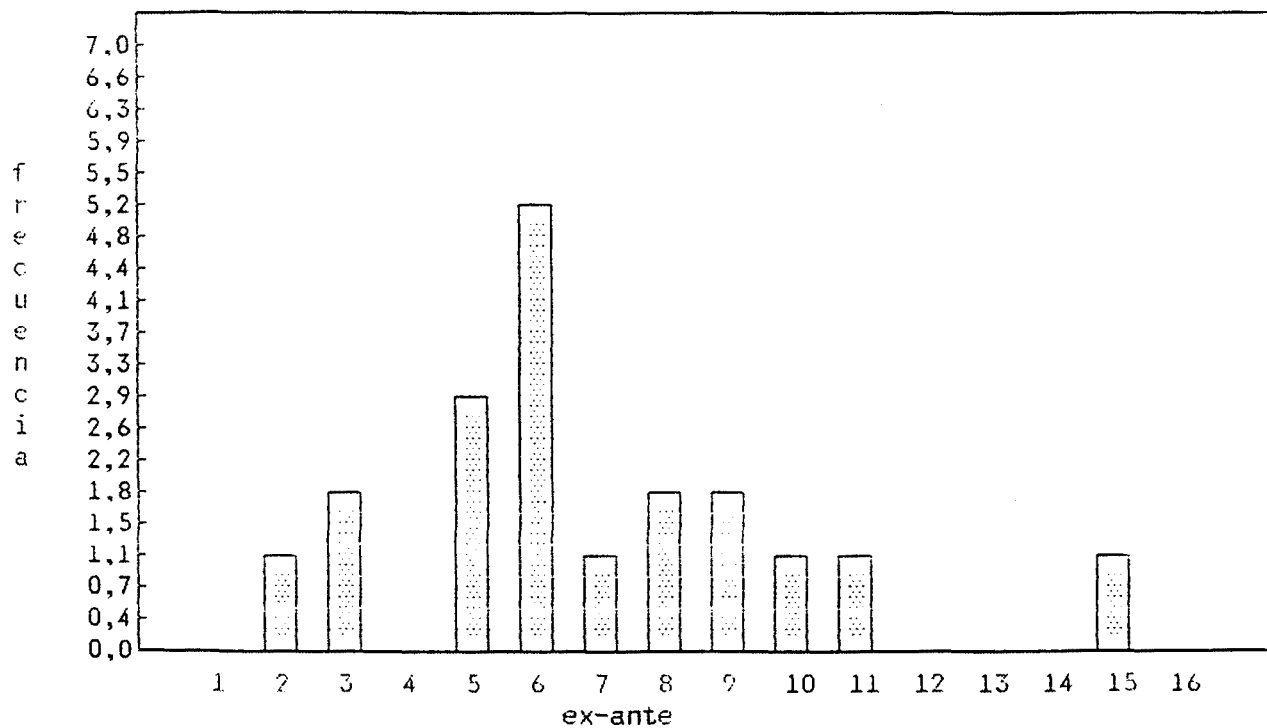


PRUEBA DE NIVEL GENERAL : GRUPO EXPERIMENTAL

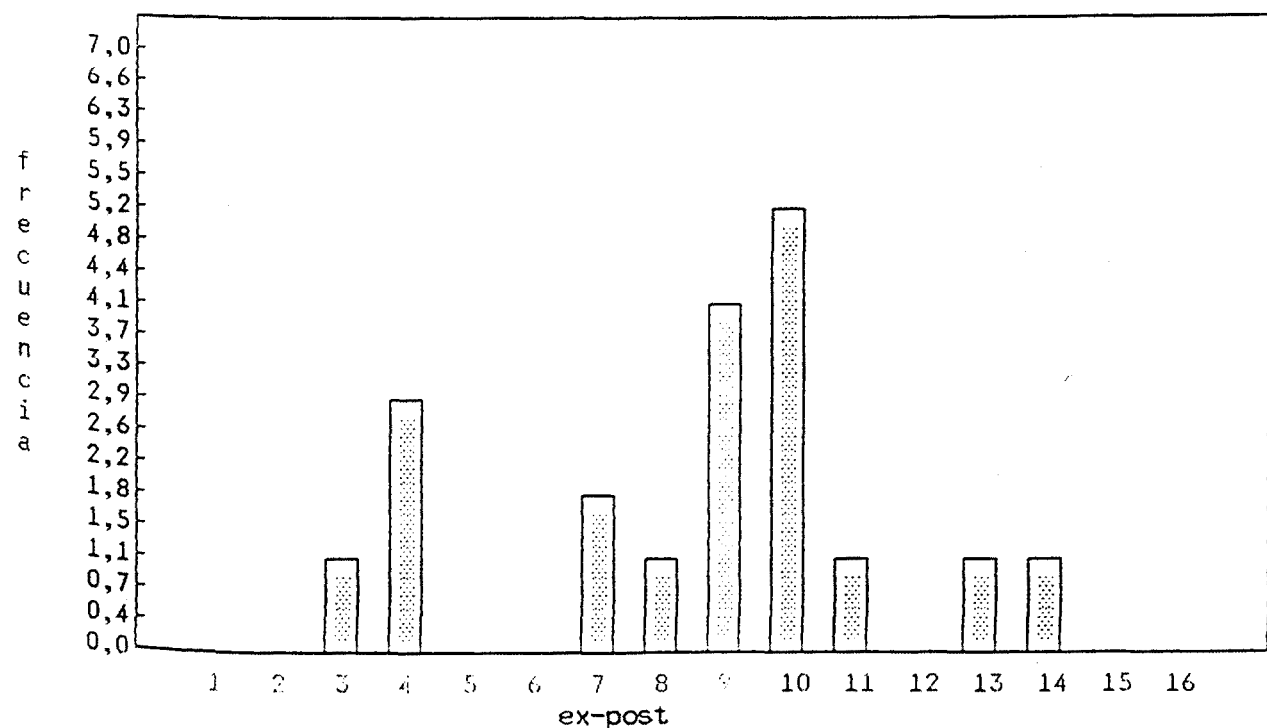
FRECUENCIA PUNTUACIONES

	n-1	n-2
1	0,00	0,00
2	1,00	0,00
3	2,00	1,00
4	0,00	3,00
5	3,00	0,00
6	5,00	0,00
7	1,00	2,00
8	2,00	1,00
9	2,00	4,00
10	1,00	5,00
11	1,00	1,00
12	0,00	0,00
13	0,00	1,00
14	0,00	1,00
15	1,00	0,00
16	0,00	0,00

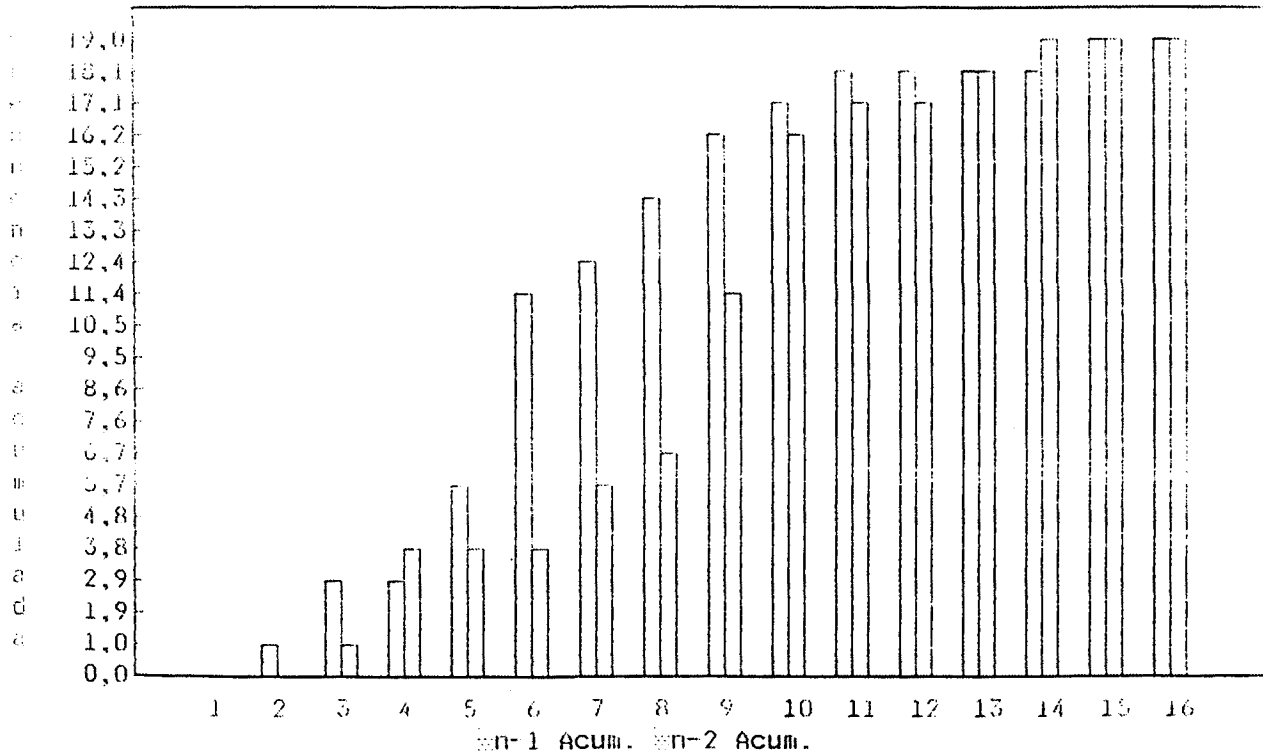
PRUEBA NIVEL GENERAL:GRUPO EXPERIMENTAL
 n-1



PRUEBA NIVEL GENERAL:GRUPO EXPERIMENTAL
 n-2



PRUEBA NIVEL GENERAL:GRUPO EXPERIMENTAL



PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNO	EX-POST P2	EX-ANTE P1	METODO M	P2 ESTIM	EROR	SUPERAN ERR.STAN
1	4	6	1	8.081147	-4.08114	**
2	9	2	1	6.216595	2.783404	*
3	7	11	1	10.41183	-3.41183	**
4	4	3	1	6.682733	-2.68273	*
5	7	8	1	9.013422	-2.01342	
6	3	3	1	6.682733	-3.68273	**
7	10	5	1	7.615009	2.384990	
8	8	6	1	8.081147	-0.08114	
9	10	6	1	8.081147	1.918852	
10	9	5	1	7.615009	1.384990	
11	4	9	1	9.479560	-5.47956	**
12	9	5	1	7.615009	1.384990	
13	14	15	1	12.27638	1.723611	
14	13	10	1	9.945698	3.054301	**
15	10	9	1	9.479560	0.520439	
16	11	8	1	9.013422	1.986577	
17	9	6	1	8.081147	0.918852	
18	10	6	1	8.081147	1.918852	
19	10	7	1	8.547284	1.452715	

Regression Output:				Regression Output:			
Constant		0		Constant		0	
Std Err of Y Est	2.735921			Std Err of Y Est	1.258357		
R Squared	0.227558			R Squared	0.509003		
No. of Observations	19			No. of Observations	12		
Degrees of Freedom	17			Degrees of Freedom	10		

X Coefficient(s)	0.466137	5.284319	X Coefficient(s)	0.437743	6.612840
Std Err of Coef.	0.208293	1.557261	Std Err of Coef.	0.135955	1.039862

Regression Output:				Regression Output:			
Constant		0		Constant		0	
Std Err of Y Est	0.756917			Std Err of Y Est	0.527644		
R Squared	0.785153			R Squared	0.900342		
No. of Observations	11			No. of Observations	9		
Degrees of Freedom	9			Degrees of Freedom	7		

X Coefficient(s)	0.471092	6.659528	X Coefficient(s)	0.474431	6.690340
Std Err of Coef.	0.082143	0.625583	Std Err of Coef.	0.059659	0.477686

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$P2 = k + a.P1 + b.M$$

siendo:

P2: puntuación post test

P1: puntuación pre test

M : método experimental

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

Ho: $a = 0$ y $b = 0$

Ha: No Ho

Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar la "Ho".

Esto significa que tanto la variable P1 como la variable M, son significativas para explicar la variable dependiente P2.

PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO DE CONTROL

	EX-ANTE	EX-POST
1 Here	7,00	5,00
2 J.P.	7,00	10,00
3 R.S.	6,00	11,00
4 TAC	3,00	3,00
5 JF	7,00	9,00
6 PJR	13,00	10,00
7 SFL	5,00	4,00
8 CEM	8,00	7,00
9 OFS	9,00	8,00
10 M.O. P.R.	4,00	8,00
11 MSS	9,00	10,00
12 Iera	11,00	12,00
13 *	5,00	7,00
14 25	5,00	10,00
15 D.C.	7,00	9,00
16 L.V.	10,00	12,00
17 2GAPS	8,00	13,00
18 Super	7,00	13,00
19 El Santo	9,00	11,00
20 N.I.I.	12,00	12,00
21 R	7,00	9,00
MEDIA	7,81	9,43
DESV. ESTANDA	2,64	2,44
MAXIMO	13,00	13,00
MINIMO	4,00	4,00
VARIANZA	6,96	5,96

PRUEBA NIVEL GENERAL COMPETENCIA LINGÜÍSTICO TEXTUAL

GRUPO DE CONTROL

Los datos del pre-test se distribuyen normalmente con media 7,81 y desviación típica 2,64. Tomamos los valores del post-test como una muestra.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con media 7,81 y desviación típica cualquiera.

Obtengo los parametros de la muestra:

$$Mx2= 9,43$$

$$Sx2= 2,44$$

Ho: La media poblacional es 7,81 (hipótesis nula)

Ha: No lo es (hipótesis alternativa)

El t-estadístico será= 3,0425

Segun tablas, para un grado de significación de $\alpha= 0,05$ y para $n=20$ grados de libertad, entonces $t= 1,72$. Por lo tanto no podemos aceptar la hipótesis nula.

Contrastamos la hipotesis de que esta muestra proviene de una población con desviación típica 2,64 , y media cualquiera.

El contraste de varianza es:

Ho: Varianza= 6,96

Ha: No Ho

La Chi-cuadrado= 17,12

Siendo el valor segun tablas para $n=20$ y un $\alpha=0,05$ de 31,4. Por lo tanto no existe evidencia clara para rechazar la hipótesis nula.

Si comparamos ambas muestras: X_1 (pre-test) con X_2 (post-test). ¿Puede admitirse que ambas muestras provienen de la misma población?

Comparando las medias:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_a: \text{No } H_0$

siendo la estimación de la varianza común:

$$s^2 = 2,5416$$

y el estadístico t será:

$$t = 2,065$$

siendo para $n = 40$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,68$$

por lo tanto, no podemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

H_0 : Igualdad de Varianzas

H_a : No H_0

y el estadístico "F" sera:

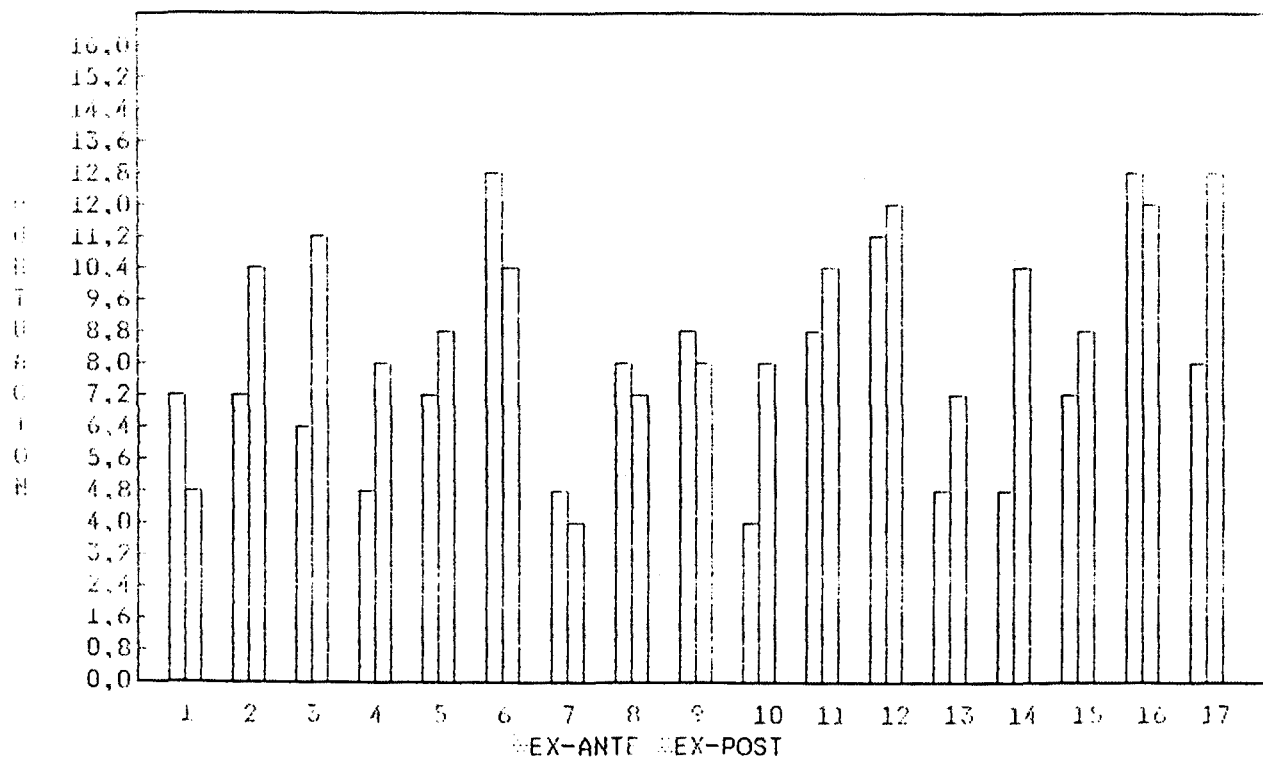
$$F = 1,1677$$

siendo segun las tablas para $n = 20, 20$ y un $\alpha = 0,05$ de:

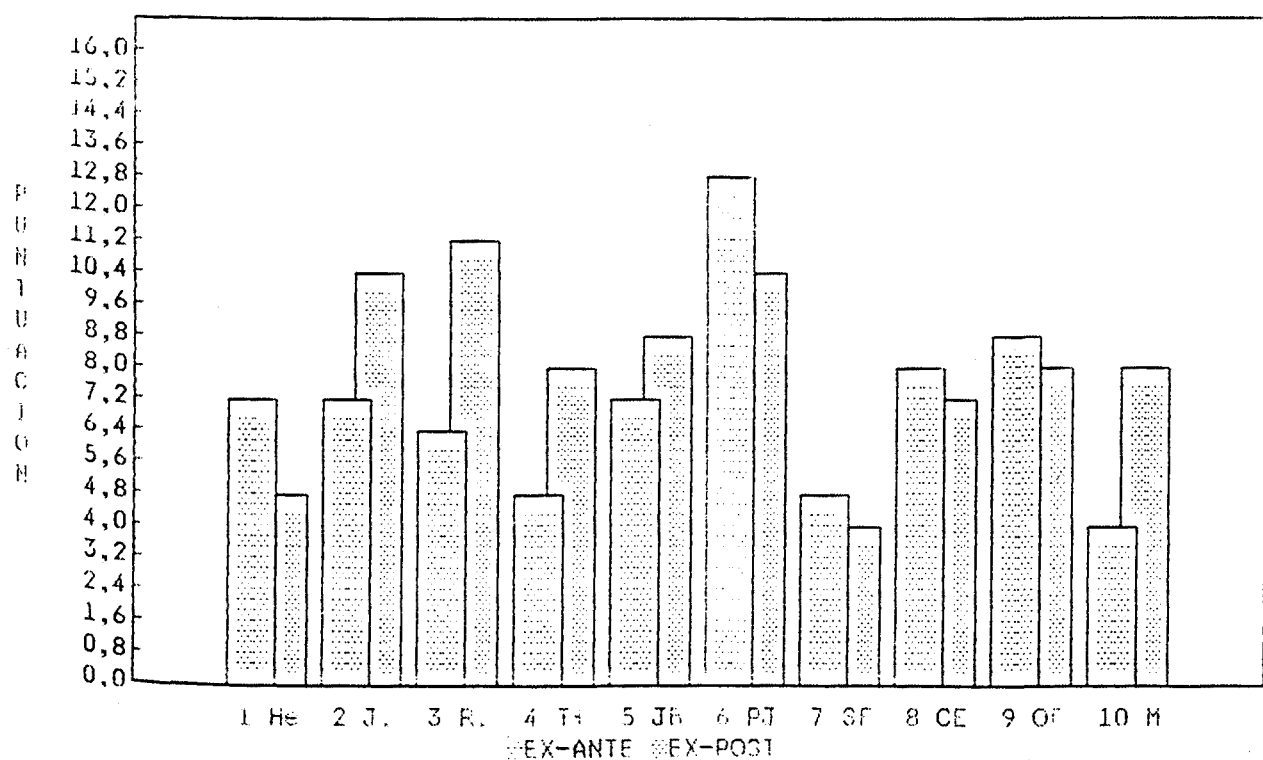
$$F = 2,0825$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

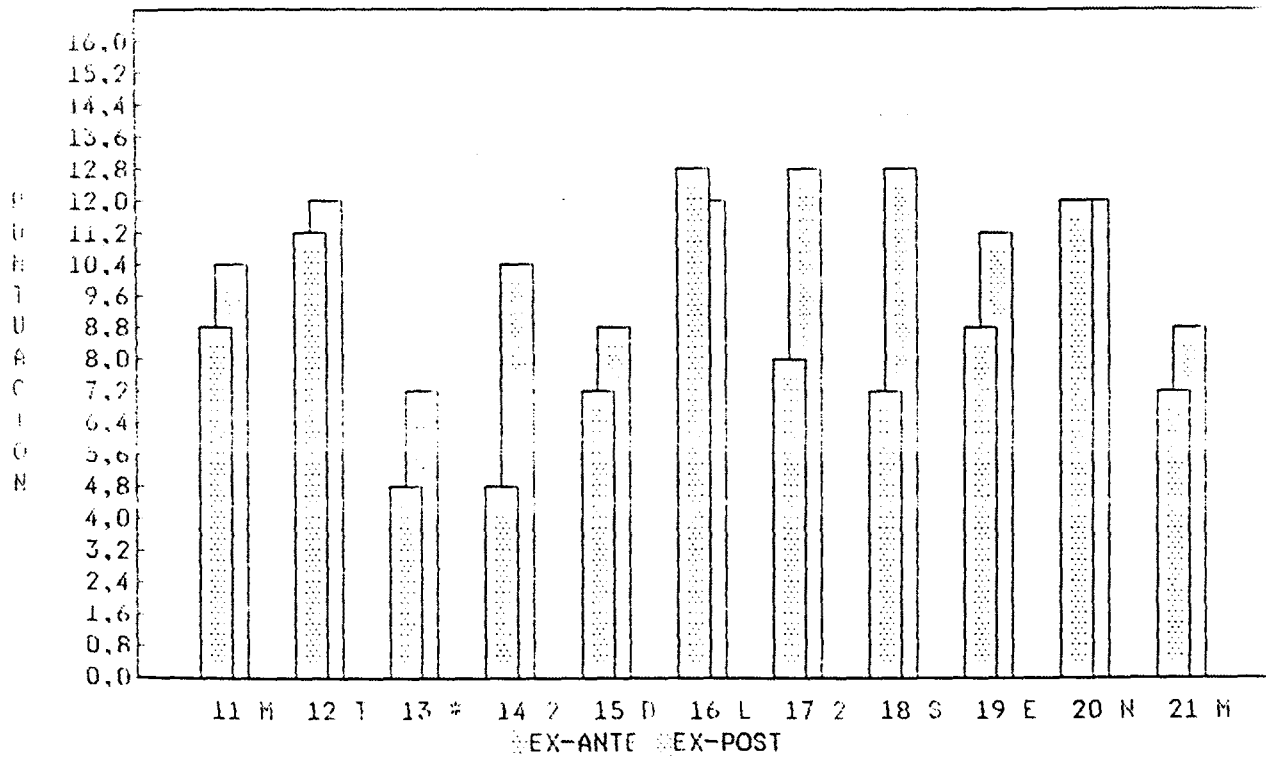
PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO CONTROL



PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO CONTROL



PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO CONTROL

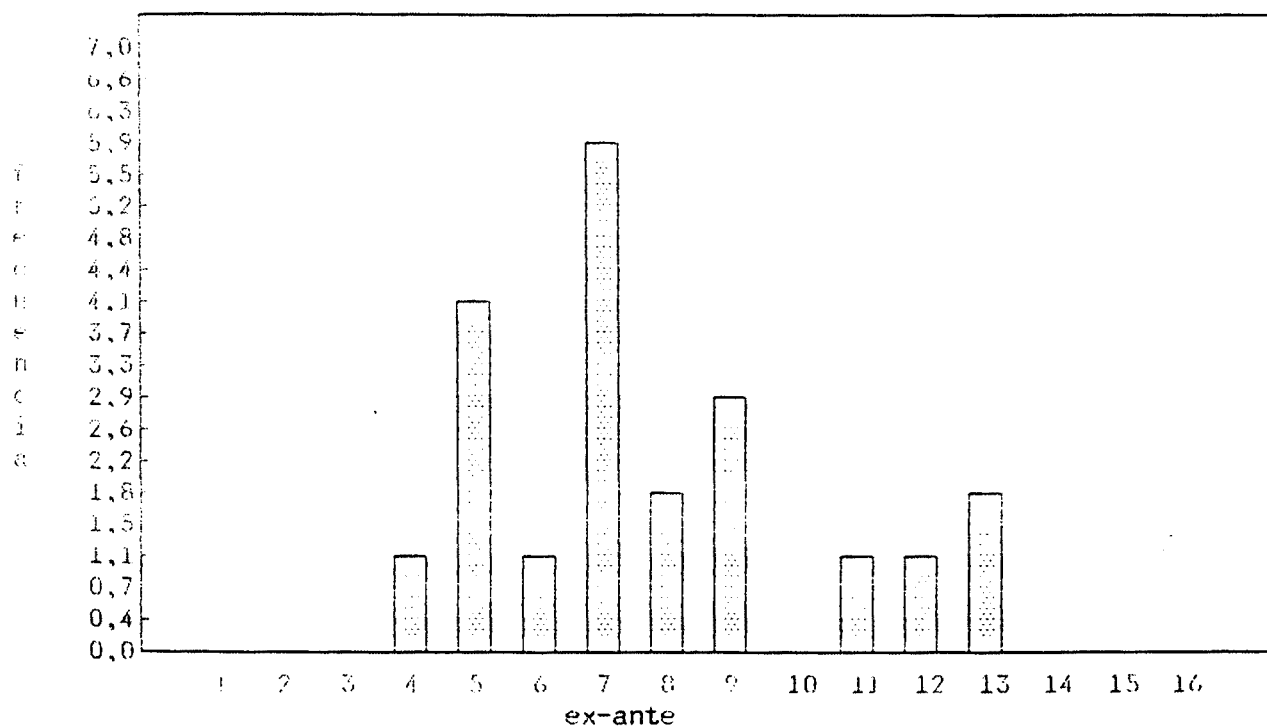


PRUEBA DE NIVEL GENERAL GRUPO DE CONTROL

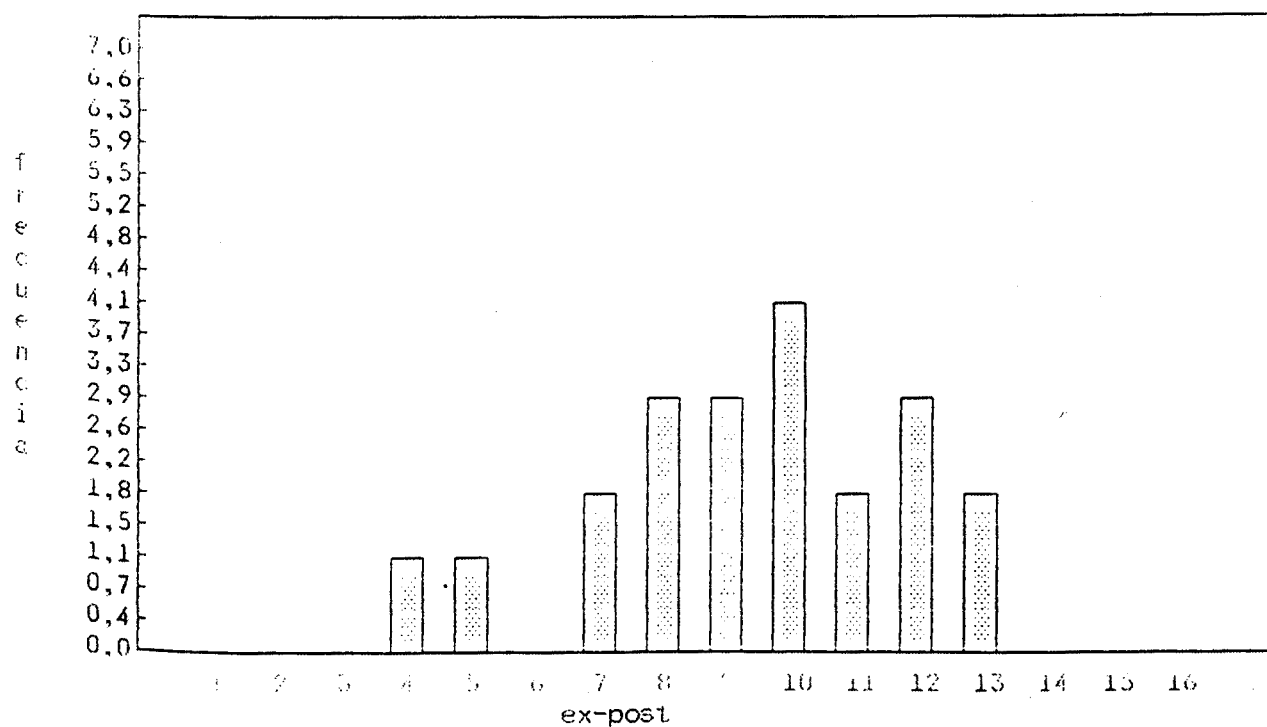
FRECUENCIA PUNTUACIONES

	n-1	n-2	n-1 Acum.	n-2 Acum.
1	0,00	0,00	0,00	0,00
2	0,00	0,00	0,00	0,00
3	0,00	0,00	0,00	0,00
4	1,00	1,00	1,00	1,00
5	4,00	1,00	5,00	2,00
6	1,00	0,00	6,00	2,00
7	0,00	2,00	12,00	4,00
8	2,00	3,00	14,00	7,00
9	3,00	3,00	17,00	10,00
10	0,00	4,00	17,00	14,00
11	1,00	2,00	18,00	16,00
12	1,00	3,00	19,00	19,00
13	2,00	2,00	21,00	21,00
14	0,00	0,00	21,00	21,00
15	0,00	0,00	21,00	21,00
16	0,00	0,00	21,00	21,00

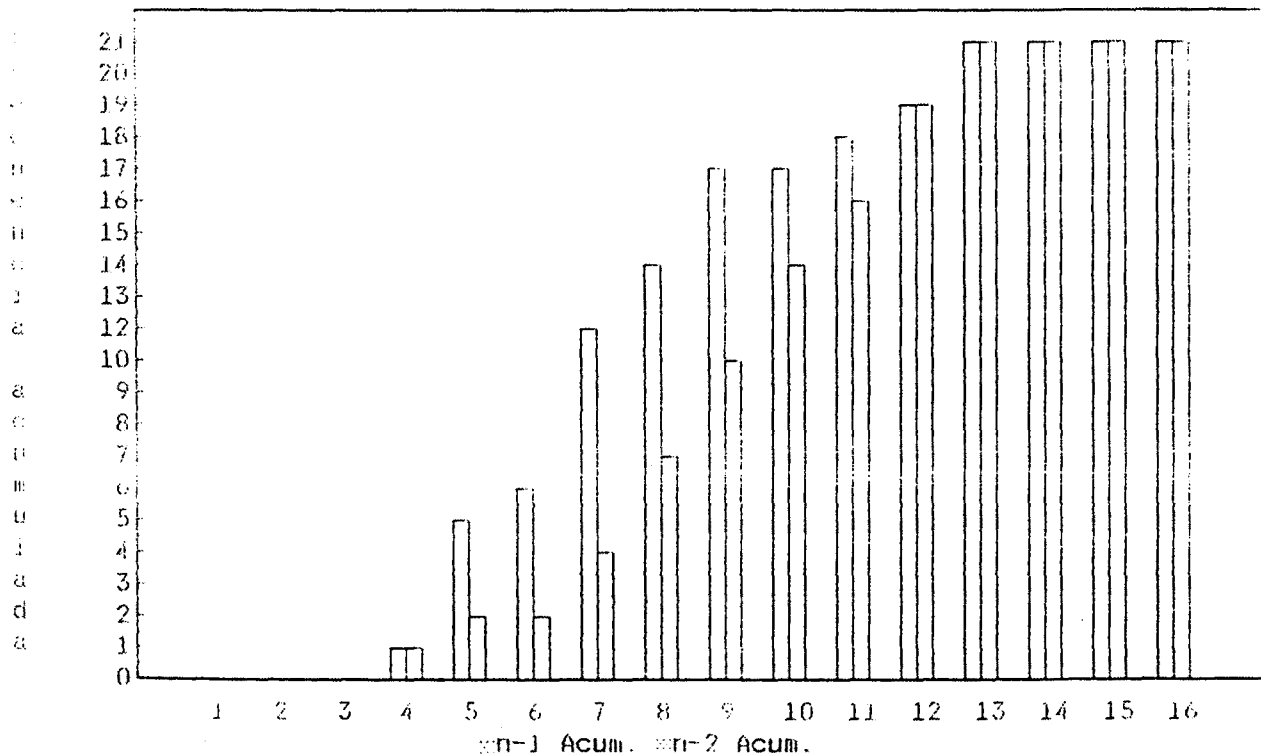
PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO CONTROL
 n=1



PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO CONTROL
 n=2



PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO CONTROL



PRUEBA DE NIVEL GENERAL: GRUPO DE CONTROL

	EX-POST P2	EX-ANTE P1	METODO M	P2 ESTIM	ERROR	SUPERAN ERR. STAN
1	5	7	1	9.052325	-4.05232	**
2	10	7	1	9.052325	0.947674	
3	11	6	1	8.587551	2.412448	**
4	8	5	1	8.122777	-0.12277	
5	9	7	1	9.052325	-0.05232	
6	10	13	1	11.84097	-1.84097	
7	4	5	1	8.122777	-4.12277	**
8	7	8	1	9.517099	-2.51709	**
9	8	9	1	9.981874	-1.98187	
10	8	4	1	7.658002	0.341997	
11	10	9	1	9.981874	0.018125	
12	12	11	1	10.91142	1.088577	
13	7	5	1	8.122777	-1.12277	
14	10	5	1	8.122777	1.877222	
15	9	7	1	9.052325	-0.05232	
16	12	13	1	11.84097	0.159028	
17	13	8	1	9.517099	3.482900	**
18	13	7	1	9.052325	3.947674	**
19	11	9	1	9.981874	1.018125	
20	12	12	1	11.37619	0.623803	
21	9	7	1	9.052325	-0.05232	

Regression Output:

Regression Output:

Constant	0	Constant	0
Std Err of Y Est	2.165097	Std Err of Y Est	1.082620
R Squared	0.252449	R Squared	0.568767
No. of Observations	21	No. of Observations	15
Degrees of Freedom	19	Degrees of Freedom	13
X Coefficient(s)	0.464774 5.798905	X Coefficient(s)	0.401929 6.370846
Std Err of Coef.	0.183484 1.508804	Std Err of Coef.	0.097065 0.843597

Regression Output:

Constant	0
Std Err of Y Est	0.447213
R Squared	0.918367
No. of Observations	10
Degrees of Freedom	8
X Coefficient(s)	0.5 5.8
Std Err of Coef.	0.052704 0.444722

PRUEBA DE NIVEL GENERAL:

ALUMNO	P2	P1	M-EXPER.	M-CLASICO
1	4	6	0	0
2	9	2	1	0
3	7	11	1	0
4	4	3	1	0
5	7	8	1	0
6	3	3	1	0
7	10	5	1	0
8	8	6	1	0
9	10	6	1	0
10	9	5	1	0
11	4	9	1	0
12	9	5	1	0
13	14	15	1	0
14	13	10	1	0
15	10	9	1	0
16	11	8	1	0
17	9	6	1	0
18	10	6	1	0
19	10	7	1	0
1	5	7	0	1
2	10	7	0	1
3	11	6	0	1
4	8	5	0	1
5	9	7	0	1
6	10	13	0	1
7	4	5	0	1
8	7	8	0	1
9	8	9	0	1
10	8	4	0	1
11	10	9	0	1
12	12	11	0	1
13	7	5	0	1
14	10	5	0	1
15	9	7	0	1
16	12	13	0	1
17	13	8	0	1
18	13	7	0	1
19	11	9	0	1
20	12	12	0	1
21	9	7	0	1

Regression Output:

Constant 1.276819
 Std Err of Y Est 2.349274
 R Squared 0.321828
 No. of Observations 40
 Degrees of Freedom 36

X Coefficient(s) 0.453863 4.318788 4.607294
 Std Err of Coef. 0.133211 2.416552 2.416610

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$P2 = k + a.P1 + b.M$$

siendo:

P2: puntuación post test

P1: puntuación pre test

M : método clásico o "standar"

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

$H_0: a = 0 \text{ y } b = 0$

$H_a: \text{No } H_0$

Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar la " H_0 ".

Esto significa que tanto la variable P1 como la variable M, son significativas para explicar la variable dependiente P2.

PRUEBA NIVEL GENERAL

Grupo Experimental

El grupo experimental obtiene una mejora en los resultados de 1.63 en su media, sobre una puntuación de 16. A la vez, se reduce el recorrido y la dispersión disminuye.

Se produce una mejora en el 70% de los alumnos, mientras un 15% se mantiene y el 15% restante empeora.

Frecuencia de puntuación. El apuntamiento se desplaza a la derecha 4 puntos. Se pasa de una Moda 6 a una 10. En cuanto a la frecuencia acumulada, vemos que su curva se acumula con mayor prontitud en la prueba ex-ante que ex-post. Esto se debe a que la segunda prueba obtiene puntuaciones más altas.

Efectuando una comparación de Medias y Varianzas entre las pruebas ex-ante y ex-post, los resultados tienden a aceptar la igualdad de varianzas pero rechazan la igualdad de medias. Esto supone que entre ambas pruebas existe un hecho (llámese método experimental) que provoca una variación en los datos de la muestra lo suficientemente significativa como para rechazar que se deba al puro azar.

Al hacer la regresión (resultado ex-post en función del resultado ex-ante y la variable método experimental), obtenemos un R cuadrado (R squared) muy bajo. Esto se debe a que existe una gran dispersión, que se puede solucionar eliminando aquellos individuos atípicos. Aplicando el test de la t para los coeficientes de las variables independientes o explicativas, vemos que tanto P1 (puntuación ex-ante) como M (método experimental), son significativas para explicar la variable dependiente P2 (puntuación ex-post).

PRUEBA NIVEL GENERAL

Grupo Control

El grupo de control que sigue el método clásico obtiene una mejora en los resultados de 1.62 en su media, sobre una puntuación de 16. A la vez, se mantiene el recorrido y la dispersión disminuye un punto.

Se produce una mejora en el 65% de los alumnos, mientras un 25% se mantiene y el 10% restante empeora.

Frecuencia de puntuación. El apuntamiento se desplaza a la derecha 3 puntos. Se pasa de una Moda 7 a una 10. En cuanto a la frecuencia acumulada, vemos que su curva se acumula con mayor prontitud en la prueba ex-ante que ex-post. Esto se debe a que la segunda prueba obtiene puntuaciones más altas.

Efectuando una comparación de Medias y Varianzas entre las pruebas ex-ante y ex-post, los resultados tienden a aceptar la igualdad de varianzas pero rechazan la igualdad de medias. Esto supone que entre ambas pruebas existe un hecho (llámese método standart) que provoca una variación en los datos de la muestra lo suficientemente significativa como para rechazar que se deba al puro azar.

Al hacer la regresión (resultado ex-post en función del resultado ex-ante y la variable método clásico o standart), obtenemos un R cuadrado (R squared) muy bajo. Esto se debe a que existe una gran dispersión, que se puede solucionar eliminando aquellos individuos atípicos. Aplicando el test de la t para los coeficientes de las variables independientes o explicativas, vemos que tanto P1 (puntuación ex-ante) como M (método clásico), son significativas para explicar la variable dependiente P2 (puntuación ex-post).

SINTESIS

Comparando los dos grupos de alumnos, se puede considerar que provienen de una misma población de alumnos (aquellos que corresponden a un mismo nivel: tercero de B.U.P.). Esto se hace a través de la aceptación de la igualdad de medias y varianzas efectuando el test de la t.

Viendo cada grupo por separado podemos considerar que la mejora que se produce entre pruebas (antes y después de aplicar el método), no se debe al azar, sino en cada caso debido al método utilizado. Ya sea el método experimental (grupo experimental) o el método standart o clásico (grupo de control).

Los análisis efectuados nos dan idénticos resultados para los dos métodos. Al efectuar las regresiones en ambos casos, los resultados son muy similares, con unos test que con igual significación nos inducen a aceptar las variables explicativas como válidas.

Así pues, no existen indicios para pensar que un método sea mejor que el otro en cuanto al desarrollo de la competencia lingüístico-textual.

CAPACIDAD DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS

La capacidad de procesar información es, como se desprende del contenido del primer volumen de esta tesis, de máxima importancia en los procesos de EMC. En la experiencia de EMC, aquí analizada, predomina el procesamiento de textos escritos (en parte a causa de la escasa disponibilidad de textos orales adecuados). Lógicamente, si se detectaba un claro desarrollo en alguna de las cuatro capacidades investigadas en este apartado del estudio, a priori se suponía que sería precisamente en la de procesamiento de textos escritos, como resultado (entre otros motivos) de la mayor presencia y protagonismo de este tipo de actividad en el proceso de E-A realizado.¹ El investigador estaba especialmente sensibilizado respecto a la prueba destinada a medir el desarrollo logrado en esta capacidad; por lo que se decidió efectuar su medición no sólo en el grupo experimental, sino también en un grupo de control apropiado, como referencia para contar con un criterio más absoluto a la hora de cuantificar los resultados. De esta forma se controlaba además mejor el efecto Hawthorne².

1. Diseño del instrumento

La complejidad de la capacidad investigada, y los múltiples factores que intervienen en ella, aconsejaban descartar algunas pruebas 'clásicas' destinadas (y limitadas) a medir determinados aspectos de la macrodestreza de lectura. Una advertencia a tener en cuenta es la expresada por Weir (1988:45):

"La condición más importante de las pruebas realizadas en el marco de una E-A comunicativa es que las tareas realizadas por el sujeto reflejen, en la medida de lo posible, un procesamiento realista del discurso; y que cubran a la vez toda la gama de destrezas facilitadoras de apoyo, al menos aquellas cuya existencia ya se conoce."

Entre dichas destrezas enumera:

1. deducir el significado y uso de realizaciones léxicas previamente desconocidas, a partir de un conocimiento de los mecanismos de la formación de palabras y a partir de las "pistas" contextuales.
2. la comprensión de las interrelaciones existentes dentro de la oración.
3. la comprensión de las interrelaciones entre las partes constituyentes del texto mediante los mecanismos de cohesión, especialmente la cohesión gramatical (p. ej., referencias pronominales).

¹ Nótese que efectivamente, el proceso EMC, entrena constantemente todas las destrezas facilitadoras de apoyo [del procesamiento] enumeradas en esta misma página (en el punto 1.1).

² V. p. 565.



4. la comprensión de las interrelaciones entre las partes constituyentes del texto a partir del reconocimiento de los indicadores del discurso; especialmente en las funciones de introducción, desarrollo, transición, y conclusión de ideas.
5. la comprensión de la función y el valor comunicativo de oraciones con y sin indicadores explícitos (p. ej., definición, ejemplificación, ...).
6. la comprensión del significado conceptual (p. ej., comparación, método, causa-efecto, finalidad).
7. distinguir lo que es esencial de lo que no lo es, dentro de un texto: distinguir la idea principal de los detalles explicativos, diferenciar entre la totalidad del texto y sus partes constituyentes, entre los datos y las opiniones, entre las afirmaciones y los ejemplos, entre una proposición y su argumentación.
8. skimming³
 - a) explorar el texto para detectar su esencia
 - b) buscar una determinada información dentro del texto
9. la comprensión de las ideas e información no mencionadas explícitamente en el texto (alusiones, 'indirectas', estados anímicos, ...).

La prueba ideal debía precisar de la aplicación, por parte del sujeto, de todas estas destrezas; y sin resultar complejo o penoso de realizar y valorar. Además de ello, el investigador consideraba deseable el cumplimiento de las siguientes condiciones:

1. la presencia de una amplia gama de muestras (de textos completos -por lo que las respuestas del sujeto forzosamente debían ser rápidas-).
2. el carácter restringido de la gama de posibles respuestas (para aumentar la fiabilidad y la rapidez al corregir/puntuar).
3. que la única manera posible de responder correctamente fuese a partir de la comprensión global del texto en su totalidad (quedaba definitivamente descartada, pues, la opción de "elección múltiple").
4. simular, de forma fehaciente, tareas "reales" de lectura (cosas que se le podrían llegar a pedir al sujeto en el transcurso de sus estudios -o su futura vida profesional-).

Todo ello se cumple en el instrumento finalmente diseñado, que se reproduce a continuación a fin de facilitar su inspección.

2. Procedimientos

Se realizó la prueba de forma simultánea con el grupo

³ v. p. 126.

experimental y un grupo de control⁴; éste no sigue el tratamiento experimental (EMC_p), sino el convencional. El pre-test se realizó antes de que el grupo experimental empezara a recibir el tratamiento experimental. El post-test se realizó al concluir el tratamiento experimental. Se trata, pues, de un diseño "quasi-experimental" según Campbell & Stanley (1969). El investigador anotaba el tiempo empleado por cada sujeto para completar la prueba.

3. Objetivos

La finalidad de la prueba es medir las posibles diferencias en la capacidad del sujeto en cuanto a dos aspectos fundamentales del procesamiento de textos escritos: a) capacidad de comprensión global, y b) velocidad de procesamiento.

Lo que interesa averiguar mediante el tratamiento estadístico de los datos es:

- ¿Hasta qué punto se puede asegurar que las diferencias observadas (en ambos grupos) entre los resultados del pre-test y los del post-test no son debidas al azar?
- Comparando los resultados del grupo experimental con los del grupo de control, ¿qué podemos afirmar acerca del tratamiento experimental versus el tratamiento "standard" (convencional) en cuanto al desarrollo de la capacidad de comprensión global (reflejada en la "puntuación") y la velocidad de procesamiento (reflejada en el tiempo empleado para realizar la prueba)?

⁴ Un grupo de características casi idénticas a las del grupo experimental (de 3º BUP, rendimiento académico medio, el mismo tamaño - 30 alumnos-, etc.).

VERBAL INFORMATION PROCESSING TEST

NAME: DATE:

Time: Use as much as you need (there is no limit) to complete the activity as well as you can. As soon as you have completed the test, please notify the teacher.

Please give the most appropriate title you can think of to each text (in English if you can, otherwise in Catalan/Spanish):

Text 1

The body of an insect consists of three main parts: the head, the thorax and the abdomen. The head contains the insect's brain, eyes and mouth. It also carries the antennae. The thorax is the central part of the body. It bears the legs and wings. There are three parts of legs and two pairs of wings. The insects's abdomen contains its digestive and reproductive organs.

Title:

Text 2

The human circulatory system consists of the heart, the blood vessels and blood.

Blood is a thick red fluid. There are about 6 pints of blood in the average human body.

There are three types of blood vessels: arteries, veins and capillaries. Arteries are large tubes. They carry blood to all parts of the body. Arterial blood is bright red and contains oxygen. Capillaries are tiny vessels. Veins are narrow tubes. They have thin walls and are inelastic.

The heart is a cone-shaped organ. It is located in the centre of the chest. It is a thick, muscular organ and has four chambers. The average heart is about 13 cm long, 9 cm wide and 6 cm thick. It weighs about 300 g.

Title:

Text 3

In space navigation it is necessary to make complex calculations. Computers are able to perform extremely complex calculations. A rocket has to follow a precise path. In other words it has to leave the earth's orbit at a precise moment. In addition, it has to enter the moon's orbit at a precise moment. A computer can perform the complex calculations which are necessary to work out the rocket's path precisely. Any errors in the rocket's path must be corrected immediately. A computer can control the rocket's progress. That is, it can both detect errors and correct them.

Title:

Text 4

The bat is the only mammal that flies. Unlike birds, which are generally diurnal, bats are nocturnal and fly at night. They have very good hearing but poor eyesight. They cannot see well in the dark. They can see objects which are very near them but they cannot see distant objects. They can see moving objects but not stationary ones.

In order to avoid objects in their path they use a type of radar system. They emit ultra-sonic sounds and are able to hear the echoes of these sounds. Their radar system enables them to know the position of objects in their path and to avoid objects at night.

They are able to fly at great speed but are unable to walk fast on the ground.

Title:

Text 5

All living things must adapt to their environment. Some organisms are able to look for suitable environments. Some organisms have to change in order to suit their environment.

Some organisms are able to utilize food in their immediate surroundings. Other organisms have to move in order to find food. A plant cannot move but it can obtain food from its immediate surroundings. Its leaves and roots enable it to obtain food from the atmosphere and the soil.

Birds travel long distances to obtain food. Their beaks are adapted to catching insects, fish or other food.

A fish's respiratory organs are adapted to life in the water. It takes in dissolved oxygen from the water. Its organs are not suitable for absorbing oxygen from the air. The lungs of a man are adapted to breathing air. They do not function in water.

Title:

Text 6

First, a seed germinates in warm damp soil. In germination, a root and a shoot grow out of the seed. At the same time, the remains of the seed decay. Then a young plant grows and leaves are formed. When the plant matures, flowers are formed. The flowers are pollinated by wind, insects or water and then fruits are formed. After that, the flowers die. The fruits remain and the seeds from these fruits grow into plants during the following season. Before that the old plant decays. Decaying plants enrich the soil with chemicals. These chemicals provide food for other plants.

Title:

Text 7

The action of taking a glass of water requires a series of muscular actions. The memory contains a record of the necessary sequences. Consequently, the brain can send the necessary control signals through the nervous system. The control signals stimulate the arm muscles. As a result, the muscles move the arm in the necessary direction.

The hand approaches the glass. At the same time, the eye

observes the progress of the hand. The eye sends information about the hand's progress to the brain. This information is compared with the memory's record of the action. Decision elements in the brain can send signals to correct any errors. Consequently, the muscular actions will change. These operations are repeated in many cycles. Finally, the glass is reached.

Title:
Text 8

For about 1000 years there was no life on earth. Primitive organic structures such as bacteria and algae appeared in the sea more than 3500 million years ago. The age of fish began in the mid Paleozoic era, about 400 million years ago.

The Devonian period was a time of great topographical change. Mountains were formed. The oceans moved. This movement exposed mud, which was rich in organic materials. Vegetation grew and then the first insects appeared. After insects developed, amphibians appeared.

Reptiles developed during the carboniferous period and became the dominant form of life. Some reptiles evolved into primitive birds, others into early mammals. At the end of the Mesozoic era the surface of the earth broke up into separate land masses and many reptiles disappeared. The first men appeared about 600,000 years ago.

Title:
Text 9

Attempts to make steam engines began in the sixteenth century. In 1698 Thomas Savery built one of the first steam engines. It was a simple pump with no moving parts. Steam was cooled and condensed in a vessel. As a result, a vacuum was formed and water was forced up into the cylinder.

In 1705 Newcomen modified Savery's steam engine. Newcomen's engine used a piston in a cylinder, but it had a serious design fault. The cylinder was alternately heated and cooled. The steam had to reheat the cylinder every time. A lot of heat was wasted.

In the 1760s James Watt improved Newcomen's design. The steam was condensed in a separate condenser. Consequently, the temperature of the cylinder did not change and heat was not wasted.

In the early 1800s Trevithick designed a successful high-pressure engine. After that, only minor modifications were made to the design of steam engines.

Title:

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO EXPERIMENTAL

	PUNTUACION (0-9) EX-ANTE	PUNTUACION (0-9) EX-POST	TIEMPO (minutos) T1-EX ANTE	TIEMPO (minutos) T2-EX POST
1 Cobo	5,00	6,00	24,00	16,00
2 Castilla	2,00	4,00	19,00	21,00
3 Farrús	4,00	4,00	22,00	28,00
4 Gondolbeu	3,00	3,00	18,00	13,00
5 González	3,00	4,00	15,00	12,00
6 Morquecho	3,00	4,00	30,00	32,00
7 Muñoz	3,00	3,00	20,00	21,00
8 Ríos	5,00	5,00	17,00	14,00
9 Villares	7,00	7,00	26,00	20,00
10 Arnau	5,00	4,00	25,00	25,00
11 Cruz	2,00	3,00	23,00	15,00
12 Heras	6,00	5,00	21,00	20,00
13 Drudis	8,00	9,00	21,00	18,00
14 Estal	5,00	7,00	15,00	19,00
15 V.Fernán	3,00	3,00	14,00	15,00
16 I.Fernán	3,00	5,00	13,00	8,00
17 J.García	3,00	5,00	22,00	14,00
18 B.García	3,00	6,00	27,00	18,00
19 Martínez	6,00	5,00	15,00	13,00
20 Mestre	2,00	3,00	15,00	10,00
<hr/>				
MEDIA	4,16	4,84	20,37	18,00
DESV. ESTANDA	1,71	1,61	4,81	5,83
MAXIMO	8,00	9,00	30,00	32,00
MINIMO	2,00	3,00	13,00	8,00
VARIANZA	2,92	2,58	23,13	34,00

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS CAPACIDAD DE COMPRENSION GLOBAL

GRUPO EXPERIMENTAL

Los datos del pre-test se distribuyen normalmente con media 4,16 y desviación típica 1,71. Tomamos los valores del post-test como una muestra.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con media 4,16 y desviación típica cualquiera.

Obtengo los parametros de la muestra:

$$M_{x2} = 4,84$$

$$S_{x2} = 1,61$$

Ho: La media poblacional es 4,16 (hipótesis nula)

Ha: No lo es (hipótesis alternativa)

El t-estadístico será= 1,8888

Segun tablas, para un grado de significación de $\alpha = 0,05$ y para $n=19$ grados de libertad, entonces $t = 1,73$. Por lo tanto no podemos aceptar la hipótesis nula.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con desviación típica 1,71 , y media cualquiera.

El contraste de varianza es:

Ho: Varianza= 2,92

Ha: No Ho

La Chi-cuadrado= 16,78

Siendo el valor según tablas para $n=19$ y un $\alpha=0,05$ de 30,1. Por lo tanto no existe evidencia clara para rechazar la hipótesis nula.

Si comparamos ambas muestras: X_1 (pre-test) con X_2 (post-test). ¿Puede admitirse que ambas muestras provienen de la misma población?

Comparando las medias:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$
 $H_a: \text{No } H_0$

siendo la estimación de la varianza común:

$$s_t = 1,6583$$

y el estadístico t será:

$$t = 1,297$$

siendo para $n = 40$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,68$$

por lo tanto, debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

H_0 : Igualdad de Varianzas
 H_a : No H_0

y el estadístico "F" será:

$$F = 1,1318$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2,2166$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNO	EX-POST P2	EX-ANTE P1	METODO M	TIEMPO T1	TIEMPO T2
1	6	5	1	24	16
2	4	2	1	19	21
3	4	4	1	22	28
4	3	3	1	18	13
5	4	3	1	15	12
6	4	3	1	30	32
7	3	3	1	20	21
8	5	5	1	17	14
9	7	7	1	26	20
10	4	5	1	25	25
11	3	2	1	23	15
12	5	6	1	21	20
13	9	8	1	21	18
14	7	5	1	15	19
15	3	3	1	14	15
16	5	3	1	13	8
17	5	3	1	22	14
18	6	3	1	27	18
19	5	6	1	15	13
20	3	2	1	15	10

Regression Output:

Constant	0
Std Err of Y Est	1.057129
R Squared	0.640595
No. of Observations	20
Degrees of Freedom	16

X Coefficient(s)	0.728365	1.344262	0.084952	-0.07111
Std Err of Coef.	0.141841	1.122724	0.070218	0.057134

CAPACIDAD DE COMPRENSION GLOBAL

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$P2 = k + a.P1 + b.M + c.T1 + d.T2$$

siendo:

P2: puntuación post test

P1: puntuación pre test

M : método experimental

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

c : coeficiente

d : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

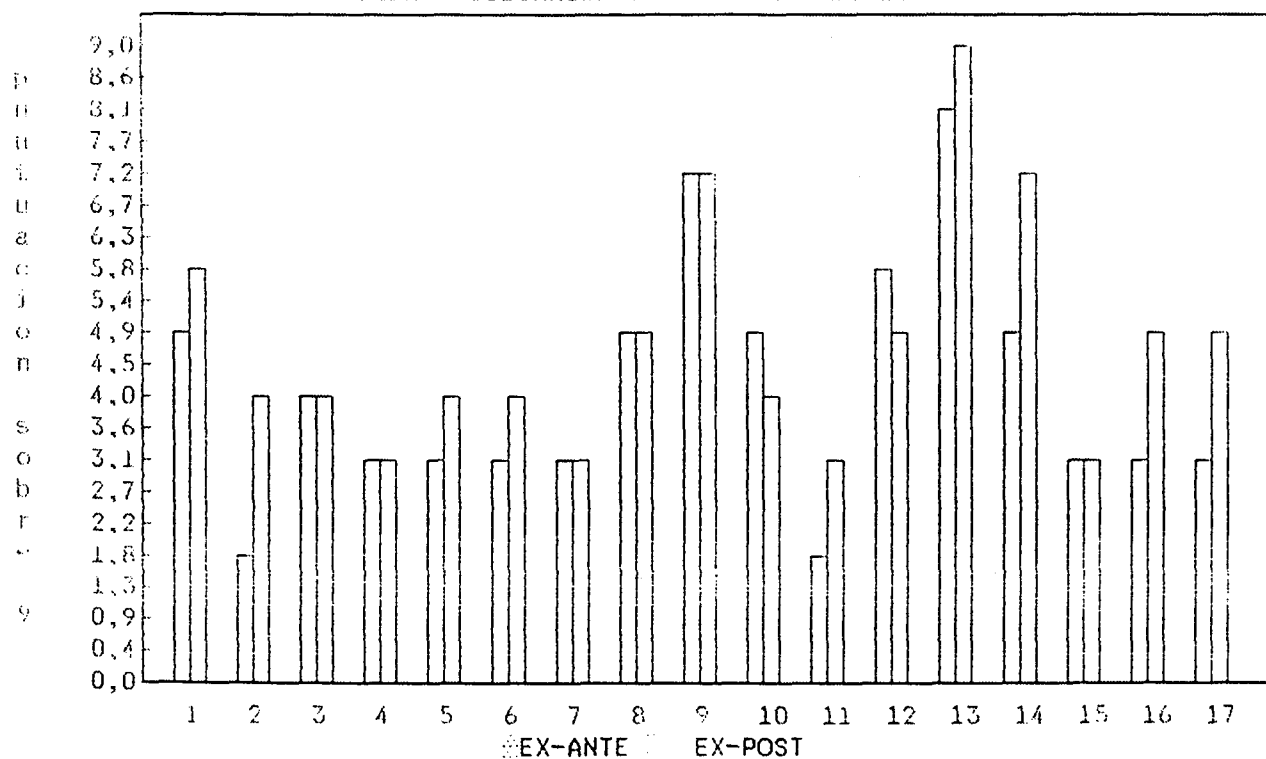
$H_0: a=0, b=0, c=0 \text{ y } d=0$

$H_a: \text{No } H_0$

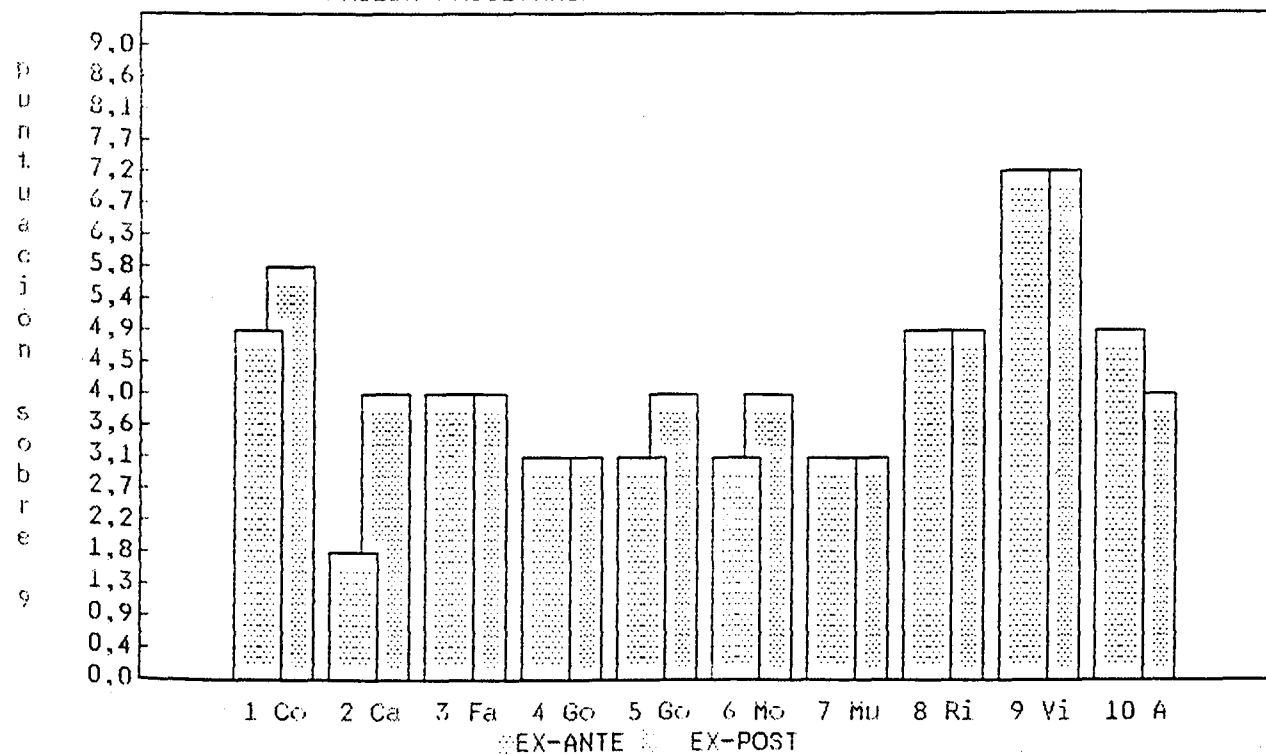
Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar $a=0$ y aceptar la nulidad del resto de coeficientes.

Esto significa que la variable P1 es significativa, mientras que el resto no lo son para explicar la variable dependiente P2

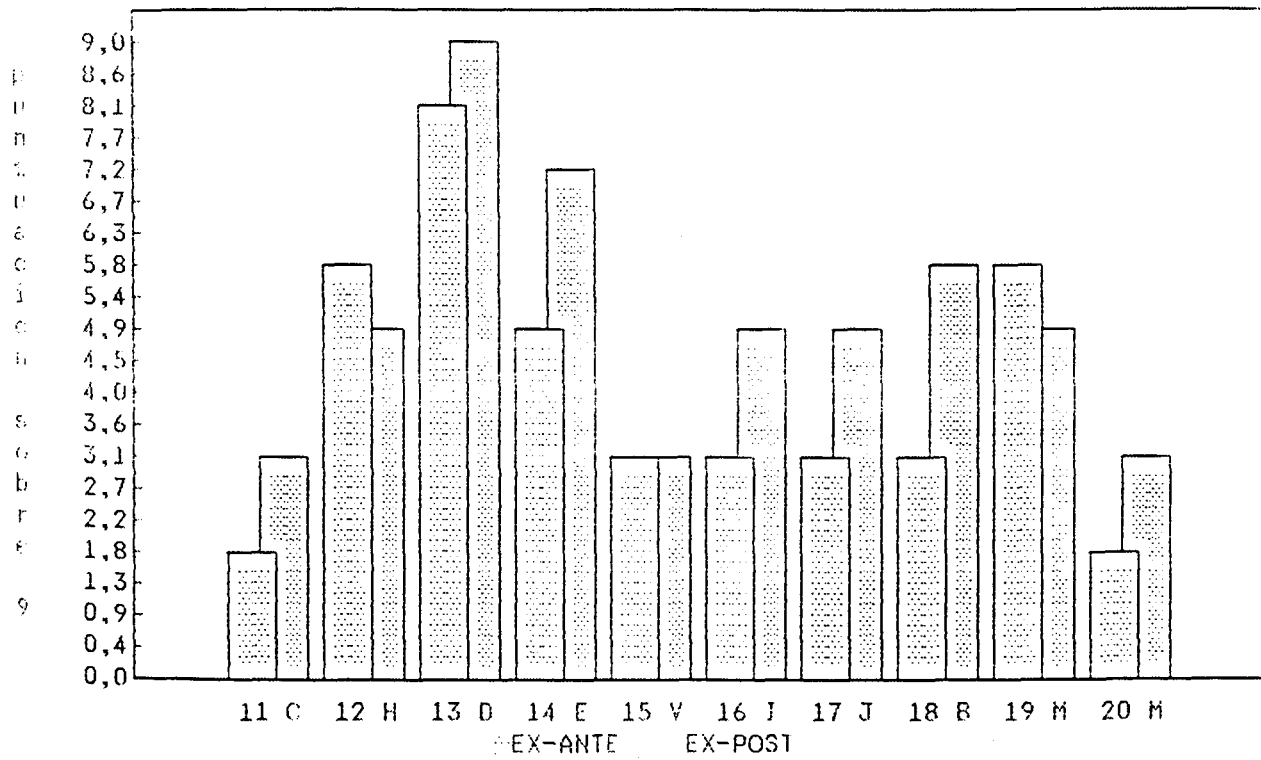
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.



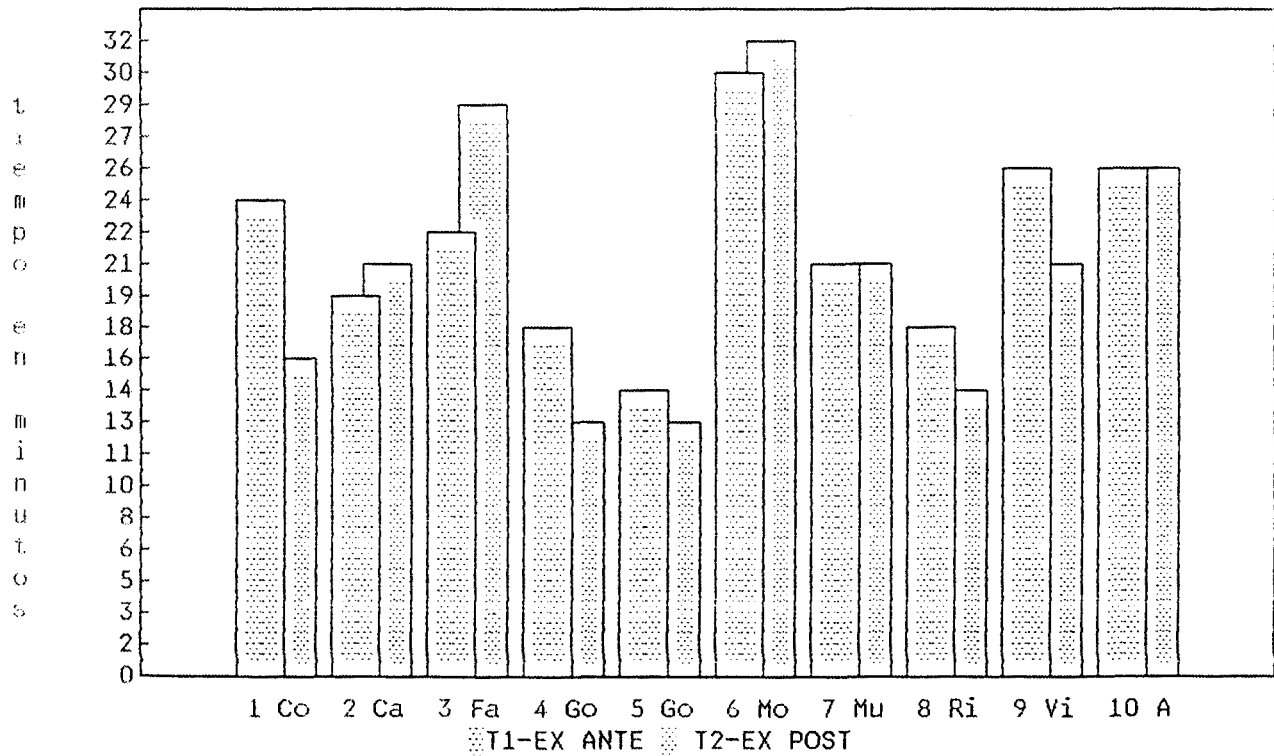
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.



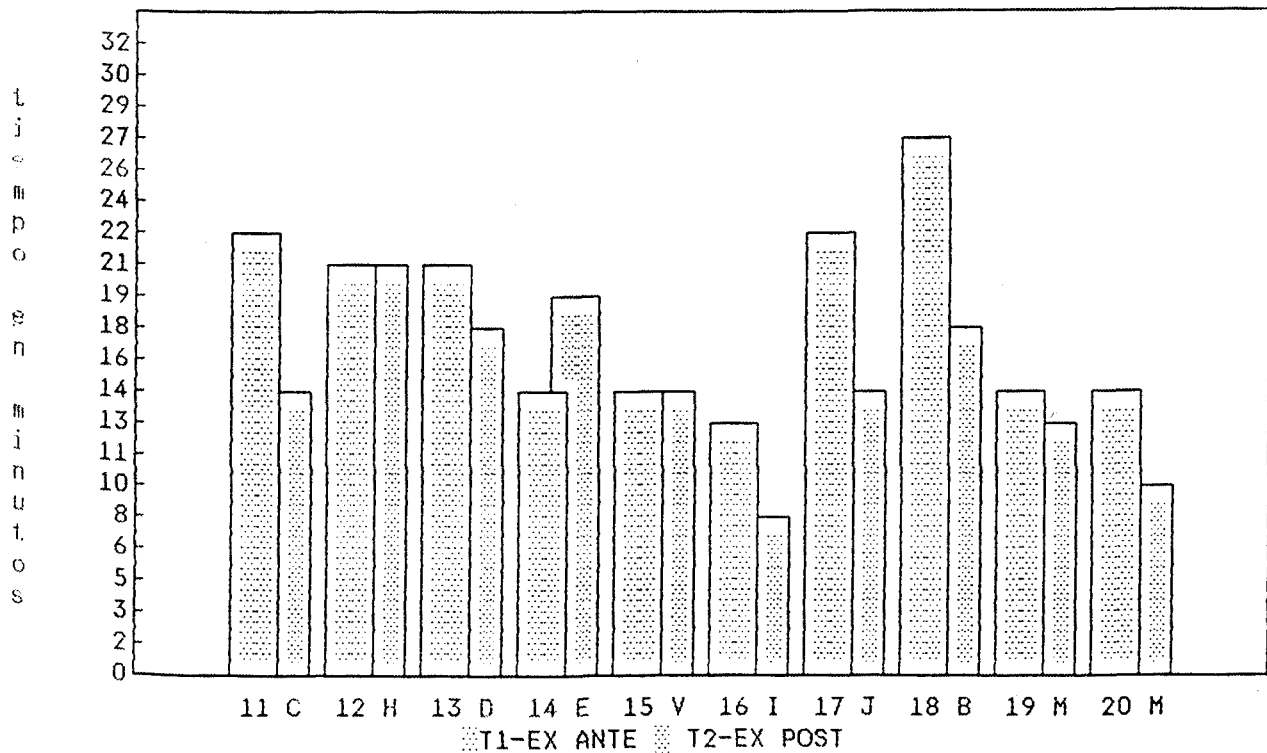
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO EXPERIM



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.

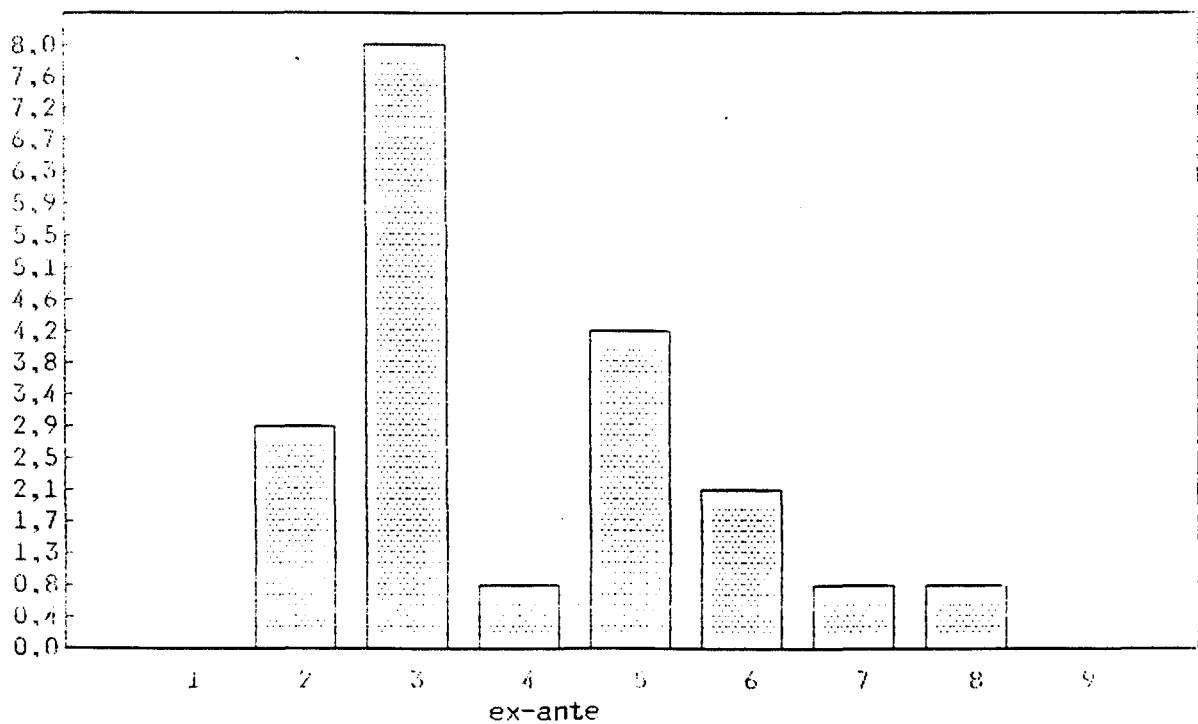


PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO EXPERIMENTAL

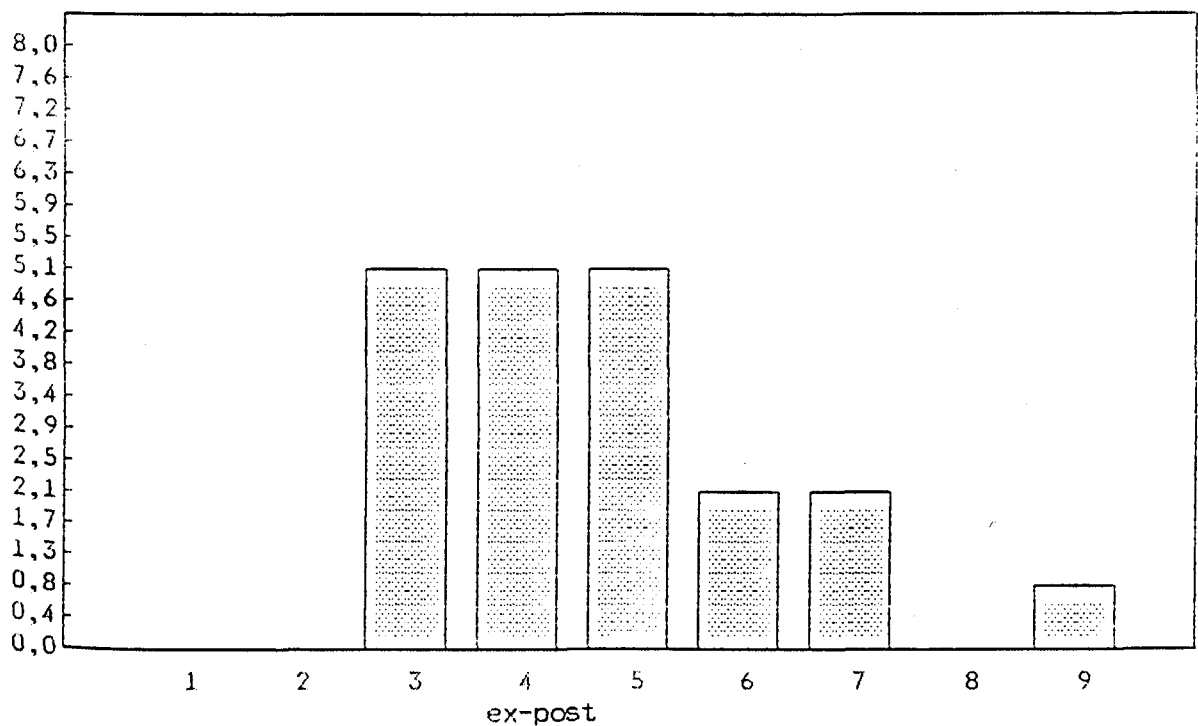
FRECUENCIA PUNTUACIONES

	n-1	n-2	n-1 Acum.	n-2 Acum.
1	0,00	0,00	0,00	0,00
2	3,00	0,00	3,00	0,00
3	8,00	5,00	11,00	5,00
4	1,00	5,00	12,00	10,00
5	4,00	5,00	16,00	15,00
6	2,00	2,00	18,00	17,00
7	1,00	2,00	19,00	19,00
8	1,00	0,00	20,00	19,00
9	0,00	1,00	20,00	20,00

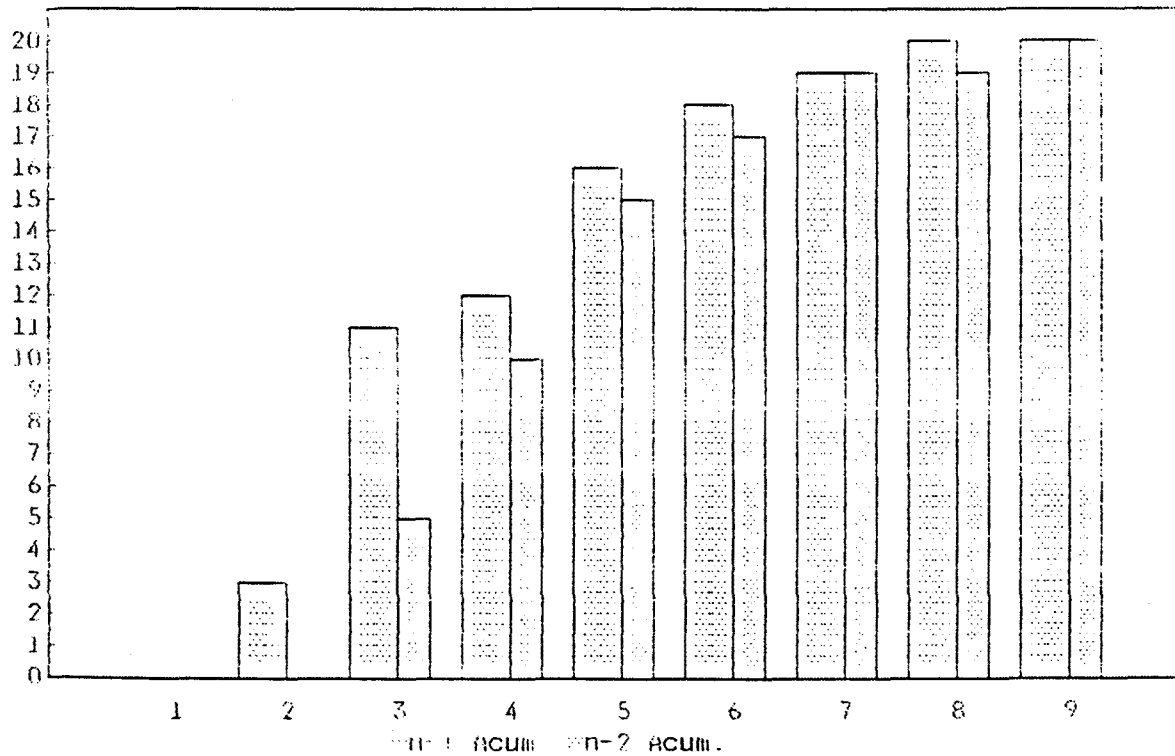
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.
 n=1



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.
 n=2



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO EXPERIM



PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNO	EX-POST P2	EX-ANTE P1	METODO M
1	6	5	1
2	4	2	1
3	4	4	1
4	3	3	1
5	4	3	1
6	4	3	1
7	3	3	1
8	5	5	1
9	7	7	1
10	4	5	1
11	3	2	1
12	5	6	1
13	9	8	1
14	7	5	1
15	3	3	1
16	5	3	1
17	5	3	1
18	6	3	1
19	5	6	1
20	3	2	1

Regression Output:

Constant		0
Std Err of Y Est		1.050709
R Squared		0.600566
No. of Observations		20
Degrees of Freedom		18
X Coefficient(s)	0.724319	1.816505
Std Err of Coef.	0.139230	0.610873

CAPACIDAD DE COMPRENSION GLOBAL

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$P2 = k + a.P1 + b.M$$

siendo:

P2: puntuación post test

P1: puntuación pre test

M : metodo experimental

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

Ho: $a = 0$ y $b = 0$

Ha: No Ho

Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar la "Ho".

Esto significa que tanto la variable P1 como la variable M, son significativas para explicar la variable dependiente P2.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO EXPERIMENTAL

VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

ALUMNO	T2*PUNTO	T1*PUNTO	METODO
			M
1	2.67	4.8	1
2	5.25	9.5	1
3	7	5.5	1
4	4.33	6	1
5	3	5	1
6	8	10	1
7	7	6.67	1
8	2.8	3.4	1
9	2.86	3.71	1
10	6.25	5	1
11	5	11.5	1
12	4	3.5	1
13	2	2.63	1
14	2.71	3	1
15	5	4.67	1
16	1.6	4.33	1
17	2.8	7.33	1
18	3	9	1
19	2.6	2.5	1
20	3.33	7.5	1
MEDIA	4.06	5.777	
DESV.STA	1.795040	2.550313	
MAXIMO	8	11.5	
MINIMO	1.6	2.5	
VARIANZA	3.22217	6.504101	

Regression Output:

Constant	0
Std Err of Y Est	1.644126
R Squared	0.244969
No. of Observations	20
Degrees of Freedom	18
X Coefficient(s)	0.348366 2.047487
Std Err of Coef.	0.144154 0.910316

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

GRUPO EXPERIMENTAL

Los datos del pre-test se distribuyen normalmente con media 5,78 y desviación típica 2,55. Tomamos los valores del post-test como una muestra.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con media 5,78 y desviación típica cualquiera.

Obtengo los parámetros de la muestra:

$$Mx2 = 4,06$$
$$Sx2 = 1,795$$

Ho: La media poblacional es 5,78 (hipótesis nula)
Ha: No lo es (hipótesis alternativa)

El t-estadístico será= 4,278
Segun tablas, para un grado de significación de $\alpha = 0,05$ y para $n=19$ grados de libertad, entonces $t = 1,73$. Por lo tanto no podemos aceptar la hipótesis nula.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con desviación típica 2,55 , y media cualquiera.

El contraste de varianza es:

Ho: Varianza= 6,504
Ha: No Ho

La Chi-cuadrado= 9,41
Siendo el valor segun tablas para $n=19$ y un $\alpha=0,05$ de 30,1. Por lo tanto no existe evidencia clara para rechazar la hipótesis nula.

Si comparamos ambas muestras: X_1 (pre-test) con X_2 (post-test), ¿Puede admitirse que ambas muestras provienen de la misma población?

Comparando las medias:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$
 $H_a: \text{No } H_0$

siendo la estimación de la varianza común:

$$s^2 = 2,2052518$$

y el estadístico t será:

$$t = 2,462$$

siendo para $n = 40$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,68$$

por lo tanto, no podemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

H_0 : Igualdad de Varianzas
 H_a : No H_0

y el estadístico "F" será:

$$F = 2,0185$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2,2166$$

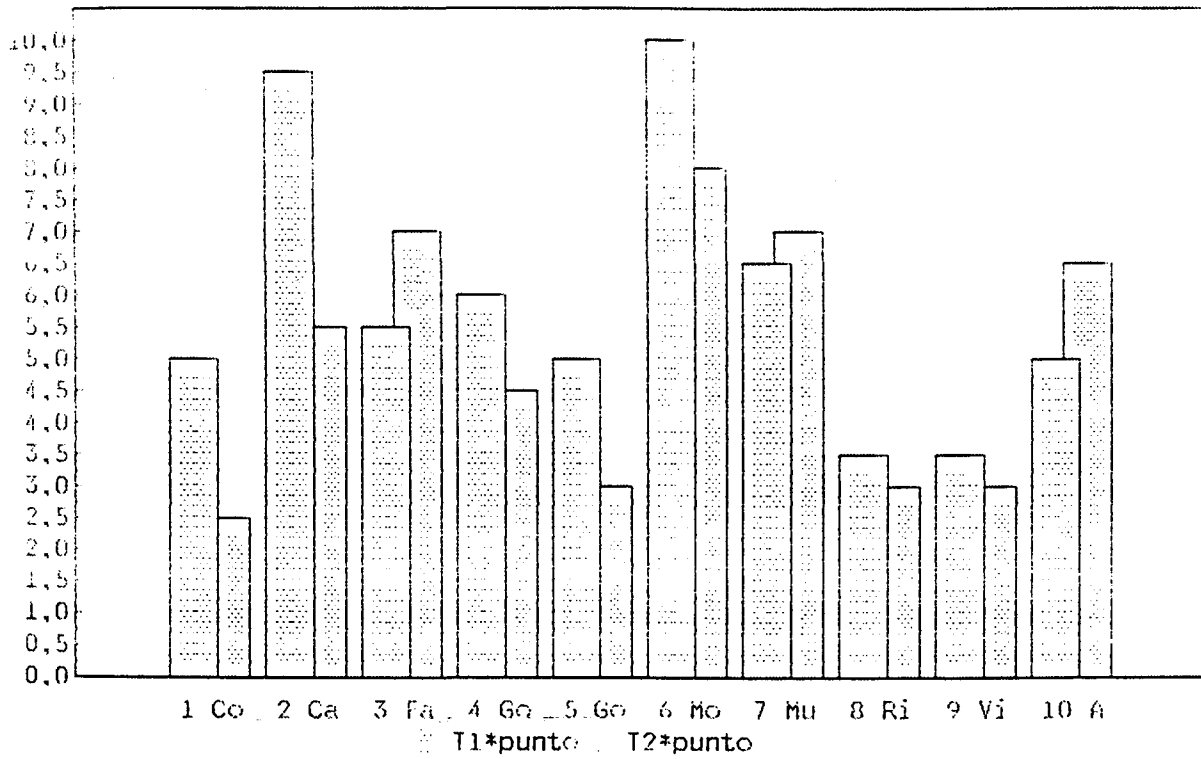
por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO GRUPO EXPERIMENTAL

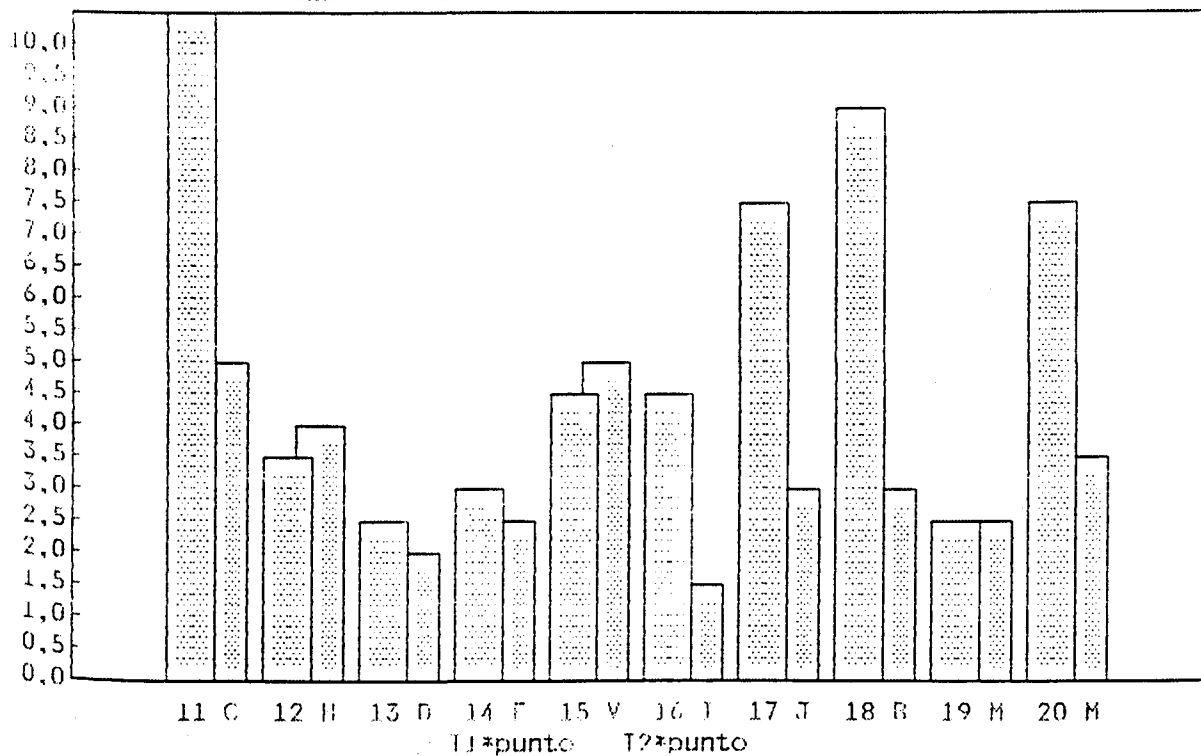
TIEMPO EN RELACION A LA PUNTUACION

	T1*punto	T2*punto
1 Cobo	4,80	2,67
2 Castilla	9,50	5,25
3 Tarrus	5,50	7,00
4 Gondolber	6,00	4,33
5 Gonzalez	5,00	5,00
6 Morquecho	10,00	8,00
7 Muñoz	6,67	7,00
8 Rios	3,40	2,80
9 Villares	3,71	2,86
10 Arnau	5,00	6,25
11 Cruz	11,50	5,00
12 Heras	3,50	4,00
13 Brudis	2,63	2,00
14 Estal	3,00	2,71
15 V. Fernán	4,67	5,00
16 J. Fernán	4,33	1,60
17 J. Garcia	7,33	2,80
18 B. Garcia	9,00	3,00
19 Martinez	2,50	2,60
20 Mestre	7,50	3,33
MEDIA	5,69	4,10
DESV. ESTANDA	2,66	1,88
MAXIMO	11,50	8,00
MINIMO	2,50	1,60
VARIANZA	7,05	3,55

PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: EXPERIM.



PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNO	T2*PUNTO	T1*PUNTO	METODO M
1	2.67	4.8	1
2	5.25	9.5	1
3	7	5.5	1
4	4.33	6	1
5	3	5	1
6	8	10	1
7	7	6.67	1
8	2.8	3.4	1
9	2.86	3.71	1
10	6.25	5	1
11	5	11.5	1
12	4	3.5	1
13	2	2.63	1
14	2.71	3	1
15	5	4.67	1
16	1.6	4.33	1
17	2.8	7.33	1
18	3	9	1
19	2.6	2.5	1
20	3.33	7.5	1

Regression Output:

Constant		0
Std Err of Y Est		1.644126
R Squared		0.244969
No. of Observations		20
Degrees of Freedom		18
X Coefficient(s)	0.348366	2.047487
Std Err of Coef.	0.144154	0.910316

VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$T2*p = k + a.T1*p + b.M$$

siendo:

T2*p: tiempo por punto post test

T1*p: tiempo por punto pre test

M : método experimental

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

Ho: $a = 0$ y $b = 0$

Ha: No Ho

Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar la "Ho".

Esto significa que tanto la variable T1*p como la variable M, son significativas para explicar la variable dependiente T2*p.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO DE CONTROL

	PUNTUACION (0-9) EX-ANTE	PUNTUACION (0-9) EX-POST	TIEMPO (minutos) T1-EX ANTE	TIEMPO (minutos) T2-EX POST
1 Here	6,00	3,00	14,00	15,00
2 J.P.	5,00	3,00	14,00	15,00
3 R.S.	3,00	5,00	14,00	8,00
4 T+C	1,00	3,00	14,00	18,00
5 JB	4,00	3,00	14,00	12,00
6 PJB	8,00	5,00	17,00	6,00
7 SFL	1,00	2,00	17,00	8,00
8 CEM	5,00	4,00	10,00	5,00
9 OFS	3,00	3,00	19,00	10,00
10 M.O.P.R.	2,00	3,00	20,00	15,00
11 MSS	6,00	5,00	18,00	11,00
12 Tere	4,00	6,00	12,00	16,00
13 *	5,00	3,00	20,00	10,00
14 25	3,00	3,00	9,00	8,00
15 D.C.	8,00	5,00	10,00	15,00
16 L.V.	7,00	3,00	5,00	5,00
17 2GAPS	6,00	4,00	10,00	13,00
19 El Santo	2,00	4,00	11,00	7,00
20 N.I.I.	4,00	3,00	17,00	8,00
21 M	4,00	3,00	14,00	10,00
MEDIA	4,30	3,65	13,95	10,75
DESV. ESTANDA	2,18	1,04	4,02	3,93
MAXIMO	8,00	6,00	20,00	18,00
MINIMO	0,00	2,00	5,00	5,00
VARIANZA	4,75	1,08	16,16	15,46

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS CAPACIDAD COMPRENSION GLOBAL

GRUPO DE CONTROL

Los datos del pre-test se distribuyen normalmente con media 4,30 y desviación típica 2,18. Tomamos los valores del post-test como una muestra.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con media 4,30 y desviación típica cualquiera.

Obtengo los parametros de la muestra:

$$Mx2= 3,65$$

$$Sx2= 1,04$$

Ho: La media poblacional es 4,30 (hipótesis nula)

Ha: No lo es (hipótesis alternativa)

El t-estadístico será= 2,79

Segun tablas, para un grado de significación de $\alpha= 0,05$ y para $n=19$ grados de libertad, entonces $t= 1,73$. Por lo tanto no podemos aceptar la hipótesis nula.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con desviación típica 2,18 , y media cualquiera.

El contraste de varianza es:

Ho: Varianza= 4,75

Ha: No Ho

La Chi-cuadrado= 2,0463

Siendo el valor según tablas para $n=19$ y un $\alpha=0,05$ de 30,1. Por lo tanto no existe evidencia clara para rechazar la hipótesis nula.

Si comparamos ambas muestras: X1 (pre-test) con X2 (post-test). ¿Puede admitirse que ambas muestras provienen de la misma población?

Comparando las medias:

Ho: $\mu_1 = \mu_2$

Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$s^2 = 1,7073$$

y el estadístico t será:

$$t = 1,204$$

siendo para $n = 40$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,68$$

por lo tanto, debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas

Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

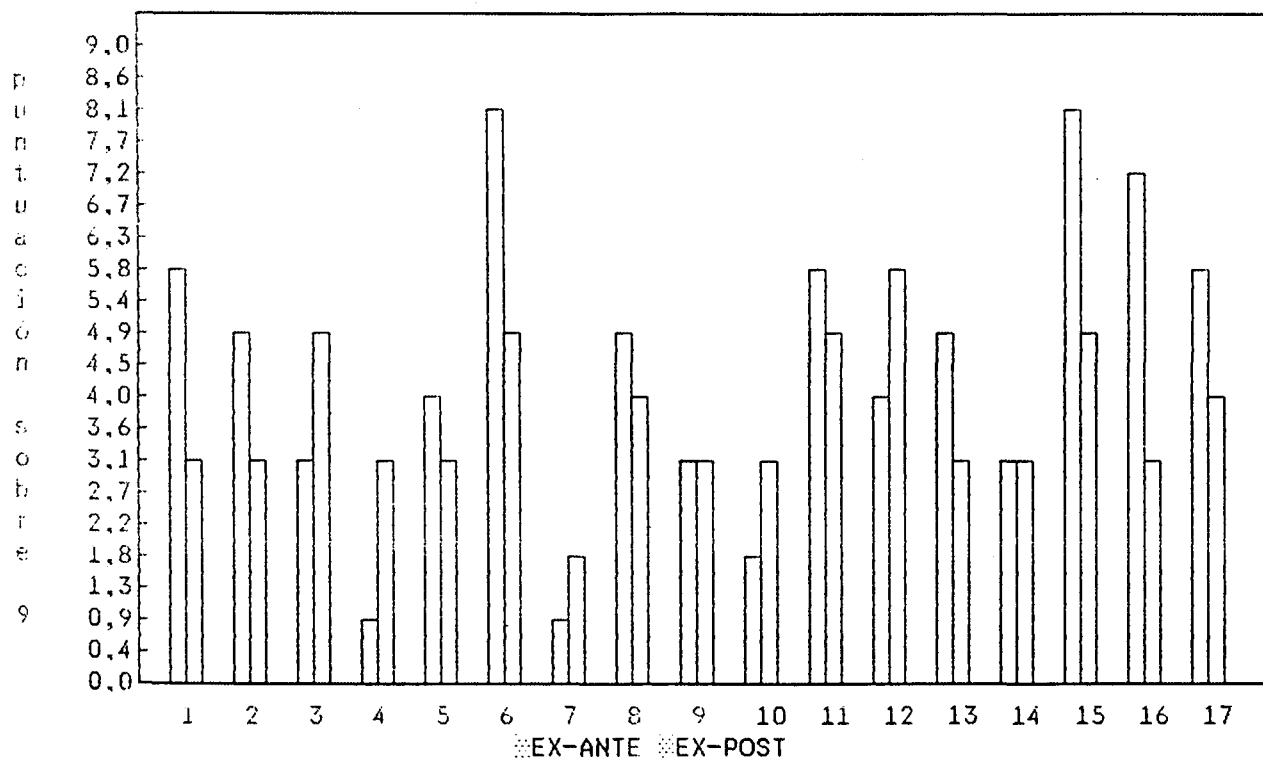
$$F = 4,398$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

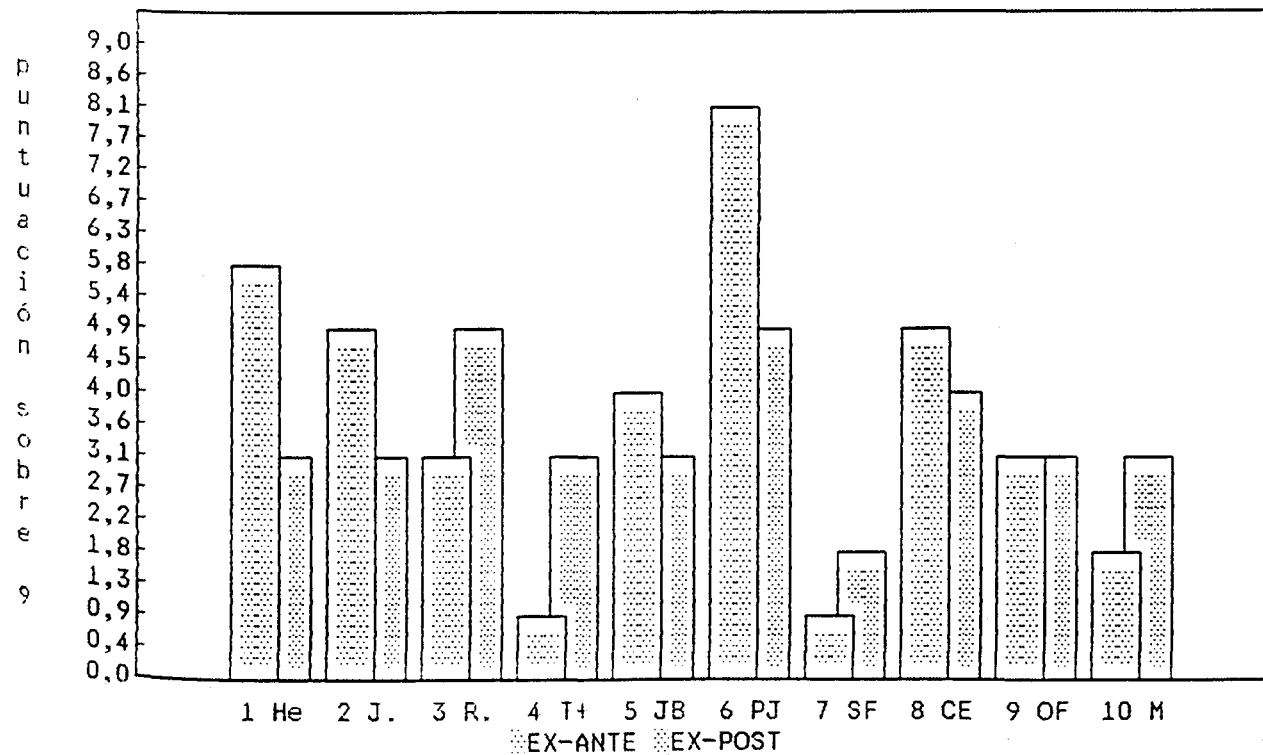
$$F = 2,2166$$

por lo que rechazaremos la igualdad de varianzas.

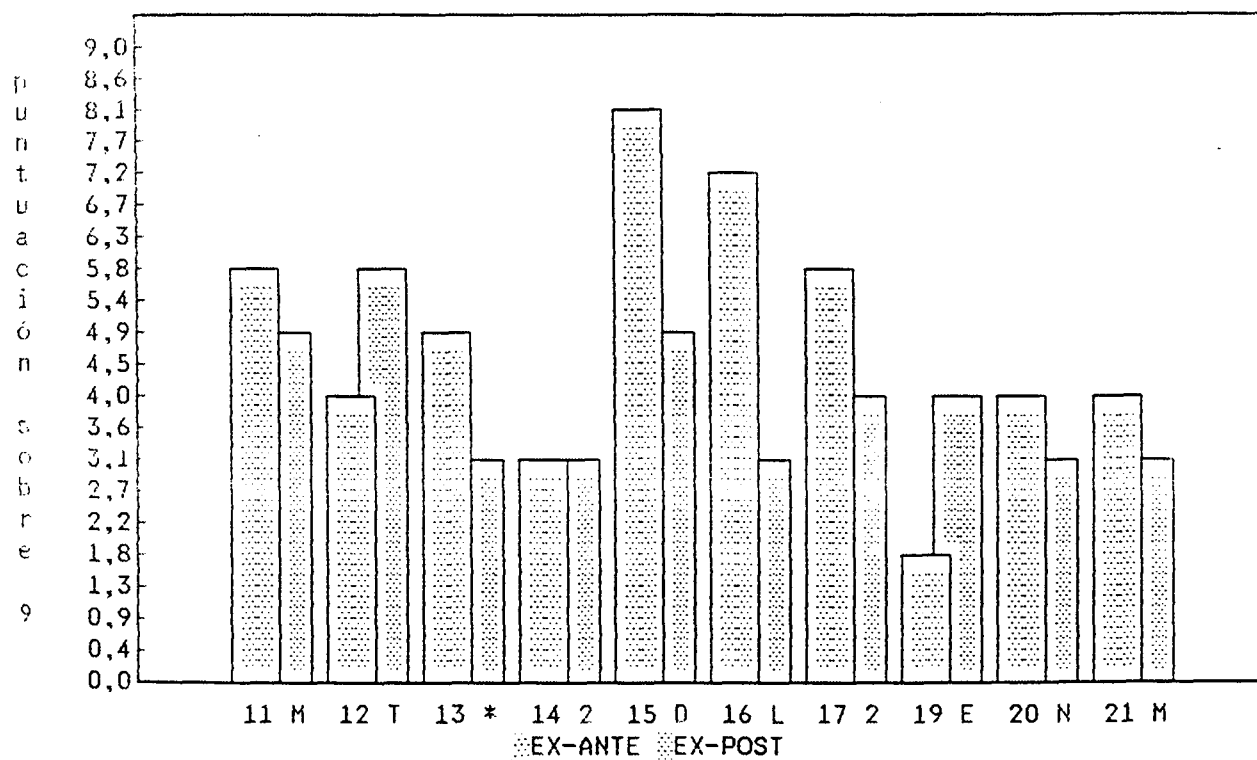
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: CONTROL



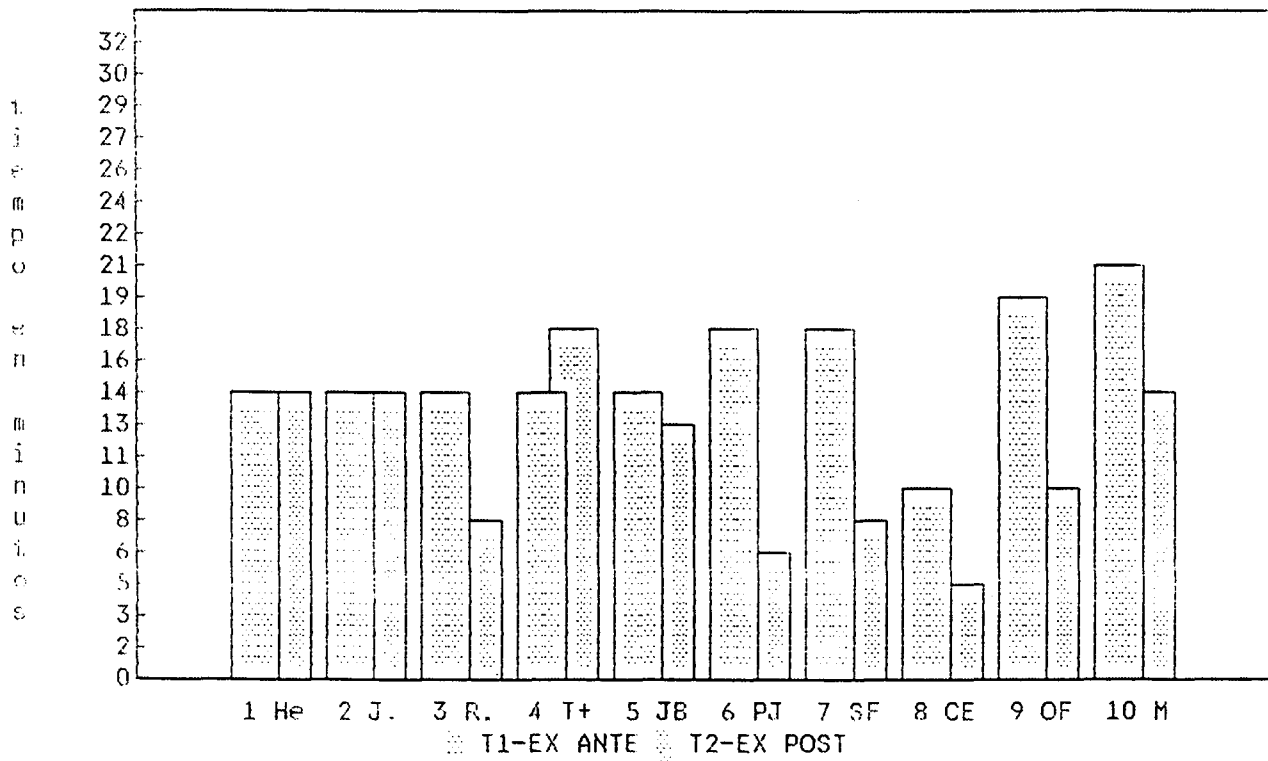
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: CONTROL



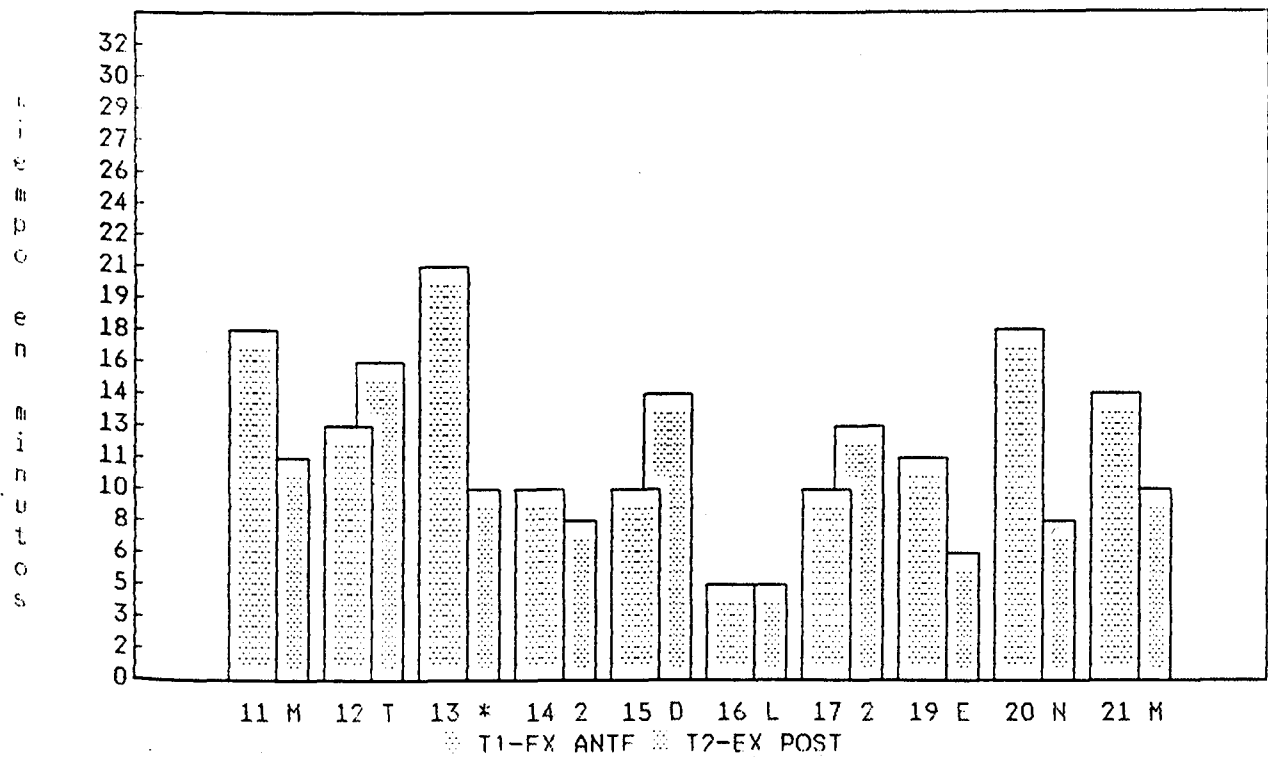
PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: CONTROL



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO. CONTROL



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: CONTROL



PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO:GRUPO DE CONTROL

ALUMNO	EX-POST P2	EX-ANTE P1	METODO M
1	3	6	1
2	3	5	1
3	5	3	1
4	3	1	1
5	3	4	1
6	5	8	1
7	2	1	1
8	4	5	1
9	3	3	1
10	3	2	1
11	5	6	1
12	6	4	1
13	3	5	1
14	3	3	1
15	5	8	1
16	3	7	1
17	4	6	1
19	4	2	1
20	3	4	1
21	3	4	1

Regression Output:

Constant	0
Std Err of Y Est	0.967852
R Squared	0.179498
No. of Observations	20
Degrees of Freedom	18
X Coefficient(s)	0.211387 2.730466
Std Err of Coef.	0.106524 0.511429

CAPACIDAD DE COMPRENSION GLOBAL

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$P2 = k + a.P1 + b.M$$

siendo:

P2: puntuación post test

P1: puntuación pre test

M : método clásico o "standart"

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

Ho: $a = 0$ y $b = 0$

Ha: No Ho

Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar la "Ho".

Esto significa que tanto la variable P1 como la

variable M, son significativas para explicar la variable dependiente P2.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO:GRUPO DE CONTROL

ALUMNO	EX-POST P2	EX-ANTE P1	METODO M	TIEMPO T1	TIEMPO T2
1	3	6	1	14	15
2	3	5	1	14	15
3	5	3	1	14	8
4	3	1	1	14	18
5	3	4	1	14	12
6	5	8	1	17	6
7	2	1	1	17	8
8	4	5	1	10	5
9	3	3	1	19	10
10	3	2	1	20	15
11	5	6	1	18	11
12	6	4	1	12	16
13	3	5	1	20	10
14	3	3	1	9	8
15	5	8	1	10	15
16	3	7	1	5	5
17	4	6	1	10	13
19	4	2	1	11	7
20	3	4	1	17	8
21	3	4	1	14	10

Regression Output:

Constant 0
 Std Err of Y Est 1.015423
 R Squared 0.197208
 No. of Observations 20
 Degrees of Freedom 16

X Coefficient(s) 0.207576 2.665841 -0.01938 0.032703
 Std Err of Coef. 0.116433 1.246424 0.060928 0.060223

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO: GRUPO DE CONTROL

TIEMPO EN RELACION A LA PUNTUACION

	T1*punto	T2*punto
1 Here	2,33	5,00
2 J.P.	2,80	5,00
3 R.C	4,67	1,60
4 T.L.	10,00	6,00
5 J.	1,50	4,00
6 P.J.	2,13	1,20
7 S.F.	17,00	4,00
8 CEM	2,00	1,25
9 O.F.	3,33	3,33
10 N.O. P.R.	10,00	5,00
11 M.S.	3,00	2,20
12 here	3,00	2,67
13 #	4,00	3,33
14 25	3,00	2,67
15 D.C	1,25	3,00
16 L.V.	0,71	1,67
17 2GAP	1,67	3,25
19 C.J. Santo	5,50	1,75
20 N.T.T	4,25	2,67
21 E	1,50	3,33
<hr/>		
MEDIA	4,73	3,15
DESV. ESTANDA	4,24	1,37
MAXIMO	17,00	6,00
MINIMO	0,71	1,20
VARIANZA	17,97	1,87

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DEL TEXTO ESCRITO:GRUPO DE CONTROL

ALUMNO	T2*PUNTO	T1*PUNTO	METODO M
1	5.00	2.33	1
2	5.00	2.80	1
3	1.60	4.67	1
4	6.00	14.00	1
5	4.00	3.50	1
6	1.20	2.13	1
7	4.00	17.00	1
8	1.25	2.00	1
9	3.33	6.33	1
10	5.00	10.00	1
11	2.20	3.00	1
12	2.67	3.00	1
13	3.33	4.00	1
14	2.67	3.00	1
15	3.00	1.25	1
16	1.67	0.71	1
17	3.25	1.67	1
19	1.75	5.50	1
20	2.67	4.25	1
21	3.33	3.50	1

MEDIA 3.145833 4.731964
 DESV.STA 1.333165 4.132325
 MAXIMO 6 17
 MINIMO 1.2 0.714285
 VARIANZA 1.777329 17.07611

Regression Output:

Constant 0
 Std Err of Y Est 1.206524
 R Squared 0.262865
 No. of Observations 20
 Degrees of Freedom 18

 X Coefficient(s) 0.165407 2.363128
 Std Err of Coef. 0.065286 0.410153

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

GRUPO DE CONTROL

Los datos del pre-test se distribuyen normalmente con media 4,73 y desviación típica 4,13. Tomamos los valores del post-test como una muestra.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con media 4,73 y desviación típica cualquiera.

Obtengo los parámetros de la muestra:

$$Mx2 = 3,1458$$

$$Sx2 = 1,3331$$

Ho: La media poblacional es 4,73 (hipótesis nula)

Ha: No lo es (hipótesis alternativa)

El t-estadístico será= 5,32

Según tablas, para un grado de significación de $\alpha = 0,05$ y para $n=19$ grados de libertad, entonces $t = 1,73$. Por lo tanto no podemos aceptar la hipótesis nula.

Contrastamos la hipótesis de que esta muestra proviene de una población con desviación típica 4,13 , y media cualquiera.

El contraste de varianza es:

Ho: Varianza= 17,07

Ha: No Ho

La Chi-cuadrado= 1,97757

Siendo el valor según tablas para $n=19$ y un $\alpha=0,05$ de 30,1. Por lo tanto no existe evidencia clara para rechazar la hipótesis nula.

Si comparamos ambas muestras: X_1 (pre-test) con X_2 (post-test). ¿Puede admitirse que ambas muestras provienen de la misma población?

Comparando las medias:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_a: \text{No } H_0$

siendo la estimación de la varianza común:

$$s^2 = 3,07029$$

y el estadístico t será:

$$t = 1,6336$$

siendo para $n = 40$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,68$$

por lo tanto como se haya en el límite de significación podemos rechazar o aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

$H_0: \text{Igualdad de Varianzas}$

$H_a: \text{No } H_0$

y el estadístico "F" será:

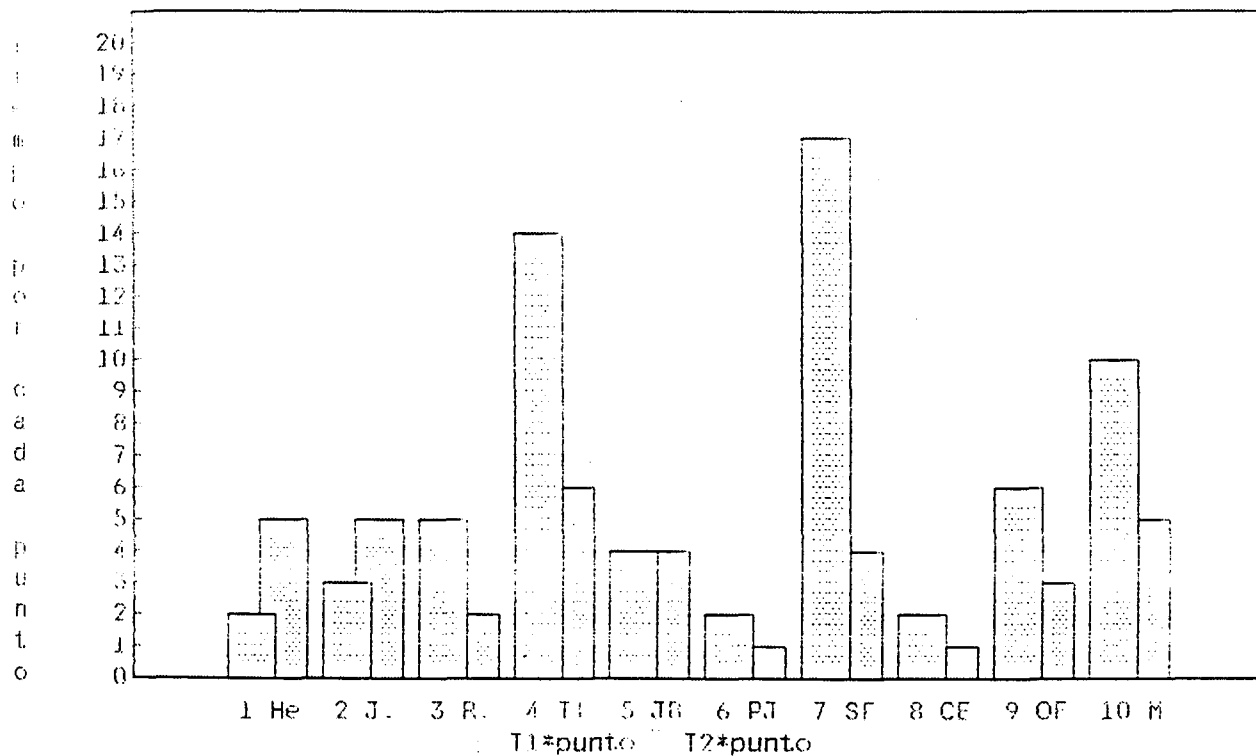
$$F = 9,6077$$

siendo segun las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

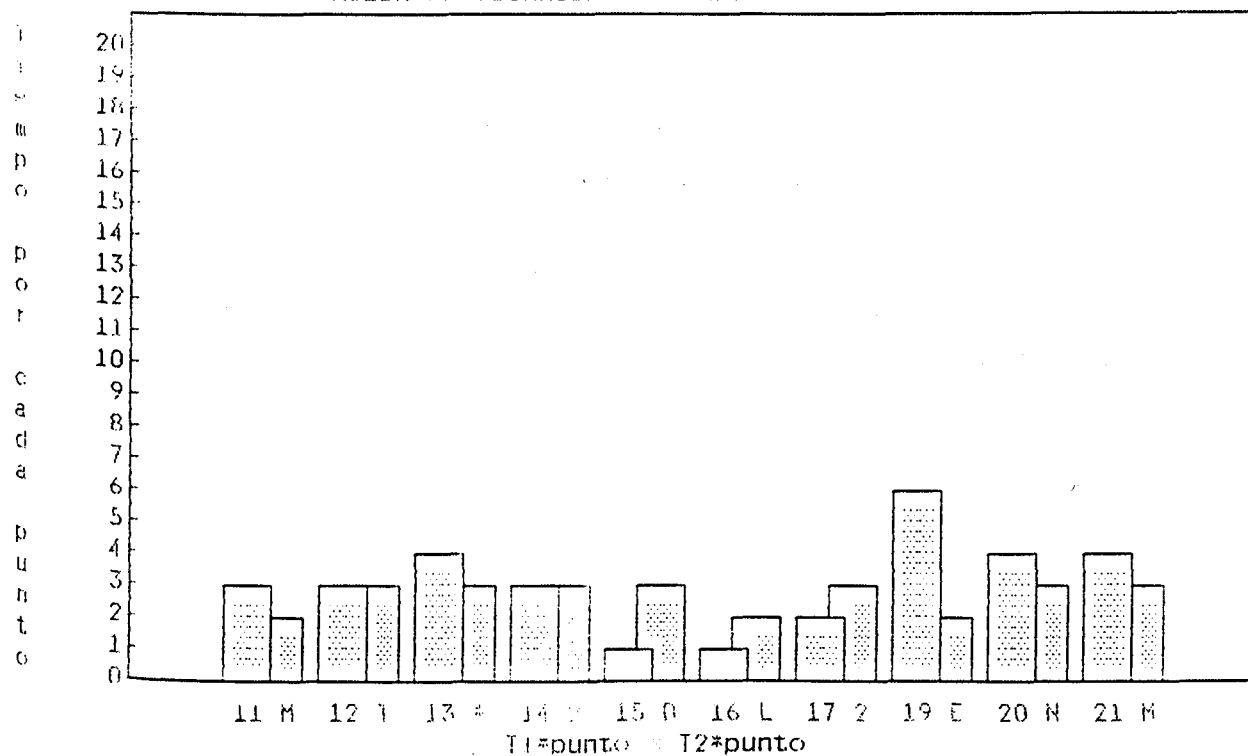
$$F = 2,2166$$

por lo que rechazaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: CONTROL



PRUEBA PROCESAMIENTO ESCRITO: CONTROL



VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

El modelo de regresión quedaría definido por la ecuación:

$$T2*p = k + a.T1*p + b.M$$

siendo:

T2*p: tiempo por punto post test

T1*p: tiempo por punto pre test

M : método clásico o "standart"

k : constante

a : coeficiente

b : coeficiente

A través del test de la "t" podemos contrastar la hipótesis de la nulidad de los coeficientes de las variables explicativas:

Ho: $a = 0$ y $b = 0$

Ha: No Ho

Vemos que en todas las regresiones efectuadas, al realizar el test de la "t" en las variables independientes, los resultados son, que hemos de rechazar la "Ho".

Esto significa que tanto la variable T1*p como la variable M, son significativas para explicar la variable dependiente T2*p.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS

GRUPO EXPERIMENTAL

Capacidad de comprensión global

El grupo experimental que sigue el método experimental obtiene una mejora en los resultados de 0.68 en su media, sobre una puntuación de 9. A la vez, se mantiene el recorrido y la dispersión disminuye.

Se produce una mejora en el 55% de los alumnos, mientras un 30% se mantiene y el 15% restante empeora.

Frecuencia de puntuación. El apuntamiento se desplaza a la derecha. Se pasa de una Moda 3 a una 3, 4, 5. En cuanto a la frecuencia acumulada, vemos que su curva se acumula con mayor prontitud en la prueba ex-ante que ex-post. Esto se debe a que la segunda prueba obtiene puntuaciones mas altas.

Efectuando una comparación de Medias y Varianzas entre las pruebas ex-ante y ex-post, los resultados tienden a aceptar la igualdad de varianzas y la igualdad de medias. Esto supone que comparando entre ambas pruebas, las mejoras observadas no son lo suficientemente significativas como para afirmar que no se deban al puro azar. No podemos afirmar que exista un hecho (llámese método experimental) que provoque la variación.

Al hacer la regresión (resultado ex-post en función del resultado ex-ante, la variable método experimental, el Tiempo-1 y el Tiempo-2), obtenemos un R cuadrado (R squared) bajo. Esto se debe a que existe una gran dispersión, que se puede solucionar eliminando aquellos individuos atípicos. Aplicando el test de la t para los coeficientes de las variables independientes o explicativas, vemos que P1 (puntuación ex-ante) es significativa pero el resto de variables explicativas no lo son.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS

GRUPO DE CONTROL

Capacidad de comprensión global

El grupo de control que sigue el método clásico o standart obtiene un empeoramiento en los resultados de 0.65 puntos en su media, sobre una puntuación de 9. A la vez, se reduce el recorrido y la dispersión disminuye.

Se produce una mejora en el 30% de los alumnos, mientras un 10% se mantiene y el 60% restante empeora.

Efectuando una comparación de Medias y Varianzas entre las pruebas ex-ante y ex-post, los resultados tienden a rechazar la igualdad de varianzas y aceptar la igualdad de medias.

Al hacer la regresión (P2 en función de P1 y la variable M método clásico, del T1 y del T2), obtenemos un R cuadrado (R squared) bajo. Esto se debe a que existe una gran dispersión, que se puede solucionar eliminando aquellos individuos atípicos. Aplicando el test de la t para los coeficientes de las variables independientes o explicativas, vemos que tanto P1 como M son significativas, mientras que T1 y T2 no lo son, para explicar la variable dependiente.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS

GRUPO EXPERIMENTAL

Velocidad de procesamiento

El grupo experimental que sigue el método experimental obtiene una mejora en los resultados de 1.71 minutos por punto en su media. A la vez, se reduce el recorrido y la dispersión disminuye.

Se produce una mejora en el 70% de los alumnos, mientras un 20% se mantiene y el 10% restante empeora.

Efectuando una comparación de Medias y Varianzas entre las pruebas ex-ante y ex-post, los resultados tienden a aceptar la igualdad de varianzas y rechazar la igualdad de medias. Esto supone que comparando entre ambas pruebas, las mejoras observadas son lo suficientemente significativas como para afirmar que no se deban al puro azar. Podemos afirmar que existe un hecho (llámese método experimental) que provoca la variación.

Al hacer la regresión ($T2 \times \text{punto}$ en función de $T1 \times \text{punto}$ y la variable M método experimental), obtenemos un R cuadrado (R^2) bajo. Esto se debe a que existe una gran dispersión, que se puede solucionar eliminando aquellos individuos atípicos. Aplicando el test de la t para los coeficientes de las variables independientes o explicativas, vemos que ambas son significativas para explicar la variable dependiente.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ESCRITOS

GRUPO DE CONTROL

Velocidad de procesamiento

El grupo de control que sigue el método clásico o standart obtiene una mejora en los resultados de 1.58 minutos por punto de media. A la vez, se reduce el recorrido y la dispersión disminuye.

Se produce una mejora en el 60% de los alumnos, mientras un 15% se mantiene y el 25% restante empeora.

Efectuando una comparación de Medias y Varianzas entre las pruebas ex-ante y ex-post, los resultados tienden a rechazar la igualdad de varianzas y aceptar o rechazar la igualdad de medias (puesto que se haya en el límite de significación).

Al hacer la regresión ($T2 \times \text{punto}$ en función de $T1 \times \text{punto}$ y la variable M método clásico), obtenemos un R cuadrado (R squared) bajo. Esto se debe a que existe una gran dispersión, que se puede solucionar eliminando aquellos individuos atípicos. Aplicando el test de la t para los coeficientes de las variables independientes o explicativas, vemos que ambas son significativas para explicar la variable dependiente.

SINTESIS

Comparando los dos grupos de alumnos, se puede considerar que provienen de una misma población de alumnos (aquellos que corresponden a un mismo nivel: tercero de B.U.P.). Esto se hace a través de la aceptación de la igualdad de medias y varianzas efectuando el test de la t.

Capacidad de comprensión global

Viendo cada grupo por separado podemos considerar que la mejora que se produce entre pruebas (antes y después de aplicar el método), se puede deber al azar, en el caso del método experimental, mientras que para el grupo de control, el empeoramiento se puede deber al método. Vemos que existen grandes diferencias entre los resultados a través del método experimental y el clásico.

Al analizar las regresiones, si bien para el método experimental nos muestra que las variaciones se pueden deber al azar, para el método clásico supondría que el empeoramiento tendría como causa el método.

Estas conclusiones se producen por el hecho de separar los resultados obtenidos en las pruebas de los tiempos empleados en su resolución. Así pues la clave estará en el concepto Velocidad de procesamiento, como variable que aglutina tanto la puntuación como el tiempo empleado en la prueba.

SINTESIS

Velocidad de procesamiento

Al introducir la variable tiempo, vemos que para el grupo experimental se mejoran los resultados aunque en una cuantía menor que para el grupo de control, donde esta mejora se hace más patente.

Para el grupo experimental, la mejora que se produce entre pruebas no se debe al azar, sino al método utilizado (método experimental).

Para el grupo de control, la mejora que se produce, tampoco se debe al azar, sino al método. Se produce una variación importante en la Varianza, y no tanto en la media.

Las regresiones efectuadas para ambos grupos nos hacen aceptar la variable método como significativa.

Las diferencias entre la capacidad de comprensión global y la velocidad de procesamiento nos llevan a la conclusión de que existe una cierta rigidez a la mejora de los resultados según los tiempos empleados sean mayores o menores. Por lo general el grupo de control emplea menor tiempo en la resolución que el grupo experimental. Esto nos hace pensar que hubiese sido mejor, a fin de poder efectuar una comparación correcta entre métodos, haber dado un tiempo igual para la contestación a todos los alumnos.

CAPACIDAD DE PRODUCCION ESCRITA

1. Diseño del instrumento

En primer lugar, en consonancia con la filosofía de los procesos de EMC, y utilizando la terminología de Weir (1988: 63), se descarta la valoración "indirecta" de esta capacidad en favor de la "directa". Los métodos indirectos se basan en desglosar la capacidad en sus presuntos componentes discretos (gramática, vocabulario, ortografía, puntuación, ...) y medir su presencia por separado (en una serie de pruebas): la implicación es que sumando las puntuaciones obtenidas, se llega a valorar la capacidad global de producción escrita.¹

El método directo, basado en una filosofía holística de tareas de producción más extensas, ofrece mayor validez de constructo; de contenido; aparente (desde el punto de vista del sujeto); y de mentalización adecuada respecto a los procesos de E-A a realizar. Su único defecto estriba en la valoración necesariamente más subjetiva de la producción efectuada. Otro posible defecto es que la habilidad de escribir sobre temas generales, "abiertos", podría depender de los antecedentes del sujeto, o de sus conocimientos culturales, imaginación o creatividad. Estas variables externas incidirían sobre la variable investigada, pero en este caso quedan bastante controladas: por una parte, por la similitud de antecedentes y conocimientos culturales de los sujetos, y por otra parte debido al tema finalmente elegido.

Así, pues, queda claramente indicada la opción de un método "directo": sólo falta decidir qué prueba concreta se utiliza dentro de esta filosofía, y entonces controlar al máximo el riesgo potencial de la subjetividad en la valoración de las muestras. La prueba más documentada, reconocida, y recomendada además por Weir, es la de redacción; su administración es, a la postre, sencilla y efectiva (cada sujeto podrá actuar libremente a su propio nivel).

Pero ¿qué sistema de valoración se aplica? Pues bien, en consonancia con la naturaleza de EMC_p, se centrará la atención en la eficacia comunicativa del sujeto; esto implica atender al mensaje, y en tal caso Weir (1988:73) recomienda que la valoración sea holística, basada en una impresión global general. Aparte de la lógica inherente de este argumento, observamos la resolución incierta de sistemas cuya concepción y aplicación son tan complejas como, p. ej., los "T-units" de Bailey (1983). Este sistema parece ser la mejor propuesta de cuantos se proponen cuantificar con precisión y fiabilidad la capacidad de

¹ El mismo Weir (1988: 63-5) demuestra, además, la naturaleza cuando menos cuestionable de este enfoque.

producción escrita, basado en un buen razonamiento lingüístico y de cuantificación: pero su propia creadora expresa dudas sobre su aplicación (en las conclusiones de su estudio experimental).

Una vez tomada la determinación de optar por una redacción en cuanto a la forma de producción escrita, y por la impresión global general como forma de valoración, había que controlar en la medida de lo posible las posibles desviaciones en esa valoración, dado su carácter necesariamente subjetivo. Una medida importante, aconsejada por el sentido común, es la de valoración múltiple (más de un corrector/puntuador): Weir (1988:70-2) documenta la mayor fiabilidad que ofrece esta medida². La otra medida fundamental consiste en optar por una valoración "analítica"; es decir, valorar distintos aspectos (y no componentes -v. p. 654-) de la producción. La mayor fiabilidad que ofrece esta medida es documentada por Weir (1988:69), entre otros. En este caso se optó por dos aspectos: la fluidez ("fluency"), definida como la eficacia comunicativa de la producción; y la precisión ("accuracy"), definida como el grado de normatividad del lenguaje empleado (excluyendo la ortografía).

Las restantes medidas destinadas a mejorar la fiabilidad de la valoración, y de la prueba en general, se describen en el siguiente apartado ("Procedimientos").

2. Procedimientos

Los sujetos escribieron una redacción sobre un tema libre, antes (pre-test) y después (post-test) del tratamiento experimental. Para aquellos a los que no se les ocurriera un tema satisfactorio, se proponía uno sobre el cual cualquier persona pudiera aportar fácilmente información, ideas, opiniones, ...: "My Neighbourhood" ("Mi Barrio")³. Estas redacciones fueron valoradas por dos correctores⁴, en cuanto a la fluidez y precisión lingüística, según la siguiente escala: excelente (= 5) - muy bien (= 4) - bien (= 3) - aceptable (= 2) - inaceptable (= 1). La valoración no era absoluta, puesto que la escala es relativa, referida al nivel que se puede esperar en el

² La diferencia importante es entre un solo puntuador, y dos: luego, a mayor número también mayor fiabilidad.

³ Desde un punto de vista retrospectivo, se detecta aquí un posible error de procedimiento; ya que Weir (1988: 80) recomienda imponer el mismo tema a todos los sujetos. Sin embargo, se deseaba ante todo facilitar la producción de muestras relativamente extensas por parte de todos los sujetos, sin que éstos se viesen limitados en su producción por una posible escasez en la afluencia de ideas.

⁴ Entre los cuales no se encontraba el investigador, a fin de que sus expectativas respecto a los resultados ("Researcher expectancy") no pudiesen interferir en una prueba cuya valoración era tan subjetiva.

contexto de esta población (alumnos de 3º BUP). Ambos correctores conocían este nivel, y partían de esta base⁵.

Para unificar al máximo los criterios, trabajaban sobre la misma definición operativa de "fluidez" y "precisión". Además, valoraron previamente las redacciones del sujeto más capacitado y coincidieron plenamente al comparar las valoraciones de sus dos redacciones. De todas formas, lo más importante no era, quizás, la homologación de criterios entre ambos correctores ("inter-marker reliability"); sino que cada corrector mantuviese el mismo criterio en el post-test que en el pre-test ("intra-marker reliability"), ya que se buscaban las posibles diferencias en la producción de cada sujeto antes y después del tratamiento experimental.

No se les permitió a los correctores conocer el nombre del autor de cada redacción, ni cuáles eran del pre-test y cuáles del post-test; para ellos eran simplemente 53 redacciones a valorar. Esta cantidad total relativamente baja de redacciones a puntuar constituye, según Edgeworth (1988), cierta garantía en cuanto a reducir la inestabilidad en la valoración. Además, al contar cada corrector con fotocopias de las redacciones para su exclusivo uso personal, podía escribir anotaciones en las mismas para guiarse en su valoración, sin temor a influir en el criterio del otro corrector.

Los sujetos desconocían, tanto en el pre-test como en el post-test, cuál iba a ser el tema de la redacción. Tenían 55 minutos para escribirla, un tiempo considerado más que suficiente; puesto que se pensaba, coincidiendo con Jacobs y otros (1981:18), que las limitaciones de tiempo resultan contra natura en este tipo de tarea ("extensive writing", que se suele realizar fuera del periodo lectivo).

3. Objetivos

El análisis de estos datos tendría que demostrar si las diferencias observadas son significativas o no.

Resulta lógico considerar la fluidez y la precisión lingüística como dos variables distintas, aunque se midan en una misma prueba. Ahora bien, lingüísticamente se pueden considerar también como dos aspectos de una misma destreza, la producción escrita: y en todo caso, son variables 'solapadas', en el sentido de que muchas cuestiones de fluidez lo son a la vez de precisión (al menos en parte), y vice-versa. Así, pues, probablemente lo más acertado es analizarlos de las dos maneras: es decir, por separado y conjuntamente (sumando en cada caso las valoraciones de fluidez y precisión lingüística).

⁵ "Criterion-referenced marking".

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA

FLUIDEZ: PRE-TEST			PRECISION: PRE-TEST		PRE-TEST FLUIDEZ+PRECISION		
CORREC-1		CORREC-2	CORREC-1		CORREC-2	CORREC-1	CORREC-2
1	Altadi	3	2	1	5	3	
2	Ballce	1	2	2	2	4	
3	Castil	3	2	6	4		
4	Farrus	2	1	4	2		
5	Gondol	3	2	5	4		
6	Gonzal	2	3	4	6		
7	Marin	2	1	3	2		
8	Morque	1	1	3	2		
9	Muñoz	3	3	5	6		
10	Rios	3	2	5	5		
11	Villa	3	3	6	6		
12	Aguad	1	2	2	3		
13	Arnau	3	2	5	5		
14	Barte	4	3	6	6		
15	Borre	3	2	5	5		
16	Cobo	3	2	6	4		
17	Cruz	1	1	2	3		
18	Heras	3	3	6	5		
19	Drudi	5	4	9	9		
20	Estal	4	3	7	6		
21	V.Fer	3	2	5	5		
22	I.Fer	3	2	5	4		
23	Fortu	2	1	3	2		
24	J.Gar	2	2	4	4		
25	B.Gar	2	2	4	4		
26	Marti	2	2	4	4		
27	Mestr	1	1	2	2		
28	Sepul	2	2	5	4		
29	Velaz	1	1	2	2		
<hr/>							
MEDIA	2.448275	2.172413	2.034482	2	4.482758	4.172413	
DESV.STA	1.002968	0.912328	0.764864	0.787838	1.653015	1.620322	
MAXIMO	5	5	4	4	9	9	
MINIMO	1	1	1	1	2	2	
VARIANZA	1.005945	0.832342	0.585017	0.620689	2.732461	2.625445	

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA FLUIDEZ: PRE-TEST

Se trata de comparar para el concepto FLUIDEZ del pre-test, entre el criterio de CORREC-1 y el criterio de CORREC-2, a fin de contrastar hasta que punto siguen un mismo baremo.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$s_t = 0,95872$$

y el estadístico t será:

$$t = 1,54952$$

siendo para $n = 56$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,67$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.20857$$

siendo según las tablas para $n = 28, 28$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 1,8687$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA PRECISION: PRE-TEST

Se trata de comparar para el concepto PRECISION del pre-test, entre el criterio de CORREC-1 y el criterio de CORREC-2, a fin de contrastar hasta que punto siguen un mismo baremo.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$St = 0.776436$$

y el estadístico t será:

$$t = 0.239158$$

siendo para $n = 56$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,67$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.060976$$

siendo según las tablas para $n = 28, 28$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 1.8687$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA FLUIDEZ+PRECISION: PRE-TEST

Se trata de comparar para el concepto FLUIDEZ+PRECISION del pre-test, entre el criterio de CORREC-1 y el criterio de CORREC-2, a fin de contrastar hasta que punto siguen un mismo baremo.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$s_t = 1.63675$$

y el estadístico t será:

$$t = 1.02108$$

siendo para $n = 56$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,67$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.040761$$

siendo segun las tablas para $n = 28, 28$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 1.8687$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA

FLUIDEZ:POST-TEST			PRECISION:POST-TEST		POST-TEST FLUIDEZ+PRECISION	
	CORREC-1	CORREC-2	CORREC-1	CORREC-2	CORREC-1	CORREC-2
1 Altadi	3	2	2	1	5	3
3 Castil	3	3	3	3	6	6
4 Farrus	2	2	2	1	4	3
5 Gondol	3	2	3	2	6	4
7 Marin	2	2	1	1	3	3
8 Morque	2	2	2	2	4	4
9 Muñoz	3	3	2	2	5	5
10 Rios	4	4	2	2	6	6
11 Villa	3	3	3	3	6	6
12 Aguad	2	2	1	2	3	4
13 Arnau	2	2	2	2	4	4
14 Barte	3	4	2	3	5	7
16 Cobo	2	2	2	1	4	3
17 Cruz	1	1	1	1	2	2
18 Heras	2	2	2	2	4	4
19 Drudi	5	5	5	5	10	10
20 Estal	4	4	3	3	7	7
22 I.Fer	3	3	2	3	5	6
24 J.Gar	2	2	2	2	4	4
25 B.Gar	4	3	2	2	6	5
26 Marti	2	3	2	2	4	5
27 Mestr	2	2	1	2	3	4
28 Sepul	3	2	2	2	5	4
29 Velaz	2	2	2	2	4	4
MEDIA	2.666666	2.583333	2.125	2.125	4.791666	4.708333
DESV.STA	0.897527	0.909059	0.832291	0.880932	1.606734	1.695070
MAXIMO	5	5	5	5	10	10
MINIMO	1	1	1	1	2	2
VARIANZA	0.805555	0.826388	0.692708	0.776041	2.581597	2.873263

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA FLUIDEZ: POST-TEST

Se trata de comparar para el concepto FLUIDEZ del post-test, entre el criterio de CORREC-1 y el criterio de CORREC-2, a fin de contrastar hasta que punto siguen un mismo baremo.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$St = 0.903311$$

y el estadístico t sera:

$$t = 0.4519$$

siendo para $n = 46$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,675$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.025861$$

siendo según las tablas para $n = 23, 23$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.005$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA PRECISION: POST-TEST

Se trata de comparar para el concepto PRECISION del post-test, entre el criterio de CORREC-1 y el criterio de CORREC-2, a fin de contrastar hasta que punto siguen un mismo baremo.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias

Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$S_t = 0.8569$$

y el estadístico t será:

$$t = 0$$

siendo para $n = 46$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,675$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas

Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.12030$$

siendo según las tablas para $n = 23, 23$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.005$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA FLUIDEZ+PRECISION: POST-TEST

Se trata de comparar para el concepto FLUIDEZ+PRECISION del post-test, entre el criterio de CORREC-1 y el criterio de CORREC-2, a fin de contrastar hasta que punto siguen un mismo baremo.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias

Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$St = 1.6515$$

y el estadístico t será:

$$t = 0.2472$$

siendo para $n = 46$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,675$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas

Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.112978$$

siendo según las tablas para $n = 23, 23$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.005$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

CONCLUSION

De esta prueba se desprende que los criterios de puntuación de ambos correctores son prácticamente idénticos.

Vemos que los profesores han conseguido aunar sus criterios de corrección, en cuanto a la fluidez y la precisión tanto en el pre-test como en el post-test.

Todos los contrastes efectuados, así lo atestiguan. Esto nos lleva a afirmar que las diferencias de corrección son mínimas.

Para el siguiente paso, que sería la comparación para cada variable en el pre y post-test, podremos efectuar la media de ambas correcciones para contrastar si efectivamente, la mejora que parece existir, es lo suficientemente significativa para ser achacada al método experimental, y no al azar.

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA

PRE-TEST		POST-TEST		DIFERENCIAS	
FLUIDEZ+PRECISION		FLUIDEZ+PRECISION			
CORREC-1	CORREC-2	CORREC-1	CORREC-2	CORREC-1	CORREC-2
1 Altadi	5	3	5	0	0
2 Ballce	2	4	.	.	.
3 Castil	6	4	6	0	2
4 Farrus	4	2	4	0	1
5 Gondol	5	4	6	1	0
6 Gonzal	4	6	.	.	.
7 Marin	3	2	3	0	1
8 Morque	3	2	4	1	2
9 Mu.oz	5	6	5	0	-1
10 Rios	5	5	6	1	1
11 Villa	6	6	6	0	0
12 Aguad	2	3	3	1	1
13 Arnau	5	5	4	-1	-1
14 Barte	6	6	5	-1	1
15 Borre	5	5	.	.	.
16 Cobo	6	4	4	-2	-1
17 Cruz	2	3	2	0	-1
18 Heras	6	5	4	-2	-1
19 Drudi	9	9	10	1	1
20 Estal	7	6	7	0	1
21 V.Fer	5	5	.	.	.
22 I.Fer	5	4	5	0	2
23 Fortu	3	2	.	.	.
24 J.Gar	4	4	4	0	0
25 B.Gar	4	4	6	2	1
26 Marti	4	4	4	0	1
27 Mestr	2	2	3	1	2
28 Sepul	5	4	5	0	0
29 Velaz	2	2	4	2	2
SUMA DIFERENCIAS				4	14

PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA FLUIDEZ+PRECISION

Se trata de comparar para el concepto FLUIDEZ+PRECISION aunando los criterios de correccion, entre el pre y el post-test, a fin de contrastar hasta que punto las diferencias observadas son lo suficientemente significativas como para ser tenidas en cuenta.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$S_t = 1.644145$$

y el estadístico t será:

$$t = 0.93$$

siendo para $n = 51$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,675$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.018$$

siendo según las tablas para $n = 23, 28$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 1.9605$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

CONCLUSION

Se han tomado la fluidez y la precisión lingüística como dos variables distintas, y también como aspectos de una misma destreza, la producción escrita. Se han analizado tanto por separado como conjuntamente.

Podemos afirmar que los dos correctores han mantenido los mismos criterios en ambas pruebas. Así lo han demostrado los test-estadísticos efectuados.

Los datos nos muestran una mejora en todas las variables, entre el pre y el post-test, sin embargo esta mejora no viene respaldada por los test-estadísticos.

En todos los estadísticos realizados, tanto variable por variable, como en conjunto, hemos aceptado la hipótesis nula (igualdad).

Esto significa que las diferencias observadas entre ambas pruebas, no son lo suficientemente significativas como para afirmar que se deben fundamentalmente a la incorporación del método experimental.

CAPACIDAD DE PROCESAMIENTO DE TEXTOS ORALES

La decisión de investigar esta capacidad se debe a la máxima importancia del procesamiento de información en los procesos de EMC¹. Aunque en el proceso EMC, realizado haya tenido mayor presencia el procesamiento de textos escritos, existe una gran similitud entre éste y el de textos orales.

1. Diseño del instrumento

Las prioridades máximas eran dos. Por una parte, diseñar una tarea 'natural' (realista) simulando algo que se le podría pedir al sujeto en el transcurso de sus estudios (o su futura vida profesional). Esta prioridad determinaba la selección de un texto oral relativamente extenso, para dar pie a la comprensión de un discurso continuo, cuyo contexto fuese además auténtico. Asimismo determinaba la necesaria inclusión del elemento visual, así como de la riqueza normal de referencia exofórica y de información paralingüística que suele formar parte de una exposición oral de naturaleza académica/informativa.

La otra prioridad era basar la prueba en un procesamiento realista del discurso, cubriendo a la vez toda la gama de destrezas facilitadoras de apoyo expuestas en p. 606-7 (excepto la 8, que se aplica exclusivamente en los textos escritos). La destreza 7 (identificación de ideas principales, etc.) es muy característica del procesamiento oral, y cobra en esta prueba mayor protagonismo que las restantes.

2. Procedimientos

El pre-test consistía en ver un video (documental, texto expositivo) de 35 minutos sobre el tema del nacimiento y la evolución del Inglés Antiguo (explicado en inglés). Acto seguido, cada sujeto escribía un resumen del contenido de este video, en su propia lengua a fin de que no se obstaculizara, por dificultades puramente lingüísticas, la recuperación de la información obtenida a partir de su procesamiento de este contenido (y almacenada en su memoria primaria). A este mismo efecto, era importante que los sujetos tuviesen suficiente tiempo para reflejar toda la información obtenida y recuperada: manifestaron a posteriori que se había cumplido esta condición.

También es importante mencionar que recibían el sonido en muy buenas condiciones, a través de un aparato estéreo y auriculares individuales (con las mismas condiciones acústicas para todos). La pantalla del monitor era grande (29") y la calidad del video buena, asegurando pues una

¹ v. p. 13-4.

correcta recepción visual para todos los sujetos². Además manifestaron que la exposición les había parecido interesante, cosa que se consideraba deseable a priori (para inducir un máximo esfuerzo hacia la comprensión de este texto oral).

El post-test consistió en repetir la misma prueba en las mismas condiciones. Los sujetos no sabían que iban a ver el mismo video (se esperaban uno distinto). Al haber transcurrido 4 meses desde el pre-test, y al no haberse realizado ningún comentario posterior del mismo, se puede afirmar la mínima influencia del primer procesamiento del video sobre el segundo. Al igual que en el pre-test, no hubo preparación previa (del tema, vocabulario, etc.).

Al valorar los resúmenes obtenidos, se tenía en cuenta la estructura conceptual de la información presentada en el documental. Esto se debe a que un objetivo primordial del tratamiento experimental era precisamente el desarrollo de esta capacidad cognitiva (detectar la estructura conceptual/ideacional de textos de lengua inglesa orales/escritos). Esto queda reflejado en la configuración del criterio de valoración. Se subdividió el contenido ideacional del texto (en este caso, oral) en tres niveles conceptuales: dos conceptos "inclusores" (C1), ocho conceptos "científicos" (C2), y treinta conceptos "espontáneos" (C3), según la definición de Vygotsky (1962), en orden decreciente de importancia. A continuación aparece el contenido del texto subdividido según su estructura conceptual, a fin de facilitar la inspección del sistema aquí expuesto.

La prueba no fue percibida como excesivamente difícil por los sujetos, ya que manifestaron haber podido seguir la exposición sin encontrarse "incómodos" o "perdidos": pero hay que contar, además de la dificultad de la comprensión, con la dificultad de recordar todo lo comprendido (quizás fue excesivamente largo el texto, por pretender incluir varias muestras de cada tipo de concepto). Sin embargo, cabe señalar al respecto la extensa tradición existente³ en torno a la utilización de "protocolos" de "recall" (recuperación de material almacenado en la memoria) en la investigación del procesamiento de textos escritos y también orales.

3. Objetivos

Detectar posibles diferencias (antes y después del tratamiento experimental) en el procesamiento de textos orales; observando la información obtenida y recuperada, con

² Aunque en una situación ideal, cada sujeto habría tenido su propio monitor individual (idéntico a los demás).

³ P. ej., por parte de Brown, Carrell, Meyer (v. Bibliografía), ... por mencionar sólo algunos.

especial atención a la cantidad de información recuperada y a la percepción, por parte de cada sujeto, de la estructura conceptual del texto.

Contenido del video para la prueba de procesamiento de textos orales: "English with Subtitles"

Nivel conceptual 1

1. El documental audiovisual (en su totalidad) explica cómo la lengua de unos "bárbaros" de hace 2000 años ha llegado a ser la más hablada en todo el mundo.

2. Pero el fragmento que seguimos sólo explica el nacimiento y desarrollo del Inglés Antiguo, producido y conformado por una serie de invasiones en el siglo V (Jutes, Angles, Sajones), siglo VIII (Vikingos) y siglo XI (Normandos).

Nivel conceptual 2

1a. El Inglés Antiguo nace en el siglo V, traído por los Jutes, Angles y Sajones.

1b. Este I.A. es bastante parecido al Inglés Moderno, excepto en su estructura.

1c. El I.A. era flexional; los significados no se transmitían a través del orden de las palabras en la oración, sino a través de las terminaciones de las palabras.

2a. Las invasiones de los vikingos en el siglo VIII pusieron en peligro el I.A. y su cultura.

2b. Pero el resultado final fue una coexistencia cuyo efecto fue simplificar el I.A.

3a. La invasión normanda en el siglo XI implantó la lengua francesa en el sector gobernante.

3b. Pero el I.A. y su cultura no desaparecieron. A la larga el francés no suplantó el I.A. sino que lo enriqueció.

Nivel conceptual 3

1. Hace 2000 años, los Anglii, de quienes hemos encontrado en Dinamarca cadáveres brutalmente sacrificados, tenían el embrión del actual inglés moderno.

2. El Inglés Antiguo nace en el 449 d.c. y desemboca en el Inglés Medio en el siglo XV.

3. Primero invadieron los Jutes, luego los Angles y Sajones, y los Frisios.

4. Los "nativos" (Britons) se retiraron a lo que hoy se llama País de Gales, y la tierra conquistada recibió el nombre de "Angleland".

5. Los Frisios actuales de Holanda tienen vocablos muy parecidos a sus homólogos ingleses...

6. El inglés actual se asemeja más al holandés, escandinavo y alemán que cualquier otra lengua...

7. Sobre todo en el léxico del campo y las celebraciones.
8. La lengua de esta etapa se denomina Inglés Antiguo...
9. Con una fuerte presencia todavía en el Inglés Medio...
10. Y no muy distinto del inglés actual (un anglófono aprende a leer y entenderlo en 2/3 horas)...
11. Salvo una importante diferencia estructural...
12. El I.A. era flexionado (transmitiendo los significados mediante las terminaciones de las palabras...
13. Y no mediante el orden de las palabras en la oración como el Inglés Moderno).
14. Algunos "patriotas" subrayan la sofisticación política y cultural de los Anglosajones...
15. No fueron, como piensan muchos, borrachos incultos civilizados por los Normandos.
16. En este período, el léxico se enriqueció y revitalizó con términos latinos y griegos,...
17. Sobre todo procedentes del campo religioso.
18. La invasión de los vikingos en el siglo VII podría haber cambiado radicalmente la historia de la lengua inglesa...
19. Pero el rey Alfredo salvó su reino y lengua (el inglés continuó siendo la lengua de un estado).
20. Los Vikingos se asentaron sólo en el norte y los Anglosajones en el sur.
21. Prevaleció entre ellos el idioma de éstos, pero perdiendo muchos elementos gramaticales...
22. Ya que por lo demás la lengua nórdica ya se parecía mucho a la anglosajona.
23. El resultado de este proceso fué la simplificación del sistema lingüístico del I.A..
24. El poema "Beowulf" es una bella obra de arte y una importantísima muestra de I.A. de esta época...
25. Muy similar ya al Inglés Moderno (cualquier angloparlante lo entiende con facilidad).
26. En el siglo XI la invasión normanda acabó con el rey Harold y se adueñó del país.
27. La nueva clase gobernante y militar no usaba la lengua anglosajona...
28. Con el tiempo, se impuso el uso del francés como signo de distinción social...
29. Pero el I.A. no desapareció (lo usaba el pueblo llano)...
30. Sino que adquirió más potencial léxico asimilando elementos de la lengua francesa.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL

	PRE-TEST			POST-TEST		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3
2 Ballce	0	0	1	0	0	0
4 Farrus	0	0	0	0	1	1
5 Gondol	0	0	3	0	3	3
9 Mu.oz	0	0	0	0	0	2
10 Rios	0	0	2	0	1	1
11 Villa	0	1	1	1	2	1
13 Arnau	0	1	2	1	0	0
14 Barte	0	0	5	1	0	7
16 Cobo	0	1	1	0	1	0
17 Cruz	0	0	0	0	2	0
18 Heras	0	2	3	0	2	8
19 Drudi	0	4	9	0	4	11
20 Estal	0	0	2	0	3	1
21 V.Fer	0	0	4	0	0	3
22 I.Fer	0	1	1	0	0	3
24 J.Gar	0	0	3	0	2	1
25 B.Gar	0	0	3	0	2	0
26 Marti	0	0	1	0	1	0
29 Velaz	0	0	3	0	1	2
MEDIA	0	0.526315	2.315789	0.157894	1.315789	2.315789
DESV. STAN	0	0.993050	2.078780	0.364642	1.172160	3.009679
MAXIMO	0	4	9	1	4	11
MINIMO	0	0	0	0	0	0
VARIANZA	0	0.986149	4.321329	0.132963	1.373961	9.058171

PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL CONCEPTOS INCLUSORES- C1

Se trata de comparar para el criterio CONCEPTOS INCLUSORES-C1, entre el pre y el post-test, a fin de contrastar hasta que punto las diferencias observadas son lo suficientemente significativas como para ser tenidas en cuenta.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$S_t = 0.25$$

y el estadístico t será:

$$t = 2.7529$$

siendo para $n = 36$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,69$$

por lo tanto debemos rechazar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 0.1329/0$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.2166$$

por lo que rechazaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL CONCEPTOS CIENTIFICOS-C2

Se trata de comparar para el criterio CONCEPTOS CIENTIFICOS-C2, entre el pre y el post-test, a fin de contrastar hasta que punto las diferencias observadas son lo suficientemente significativas como para ser tenidas en cuenta.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$S_t = 1.0863$$

y el estadístico t será:

$$t = 3.1678$$

siendo para $n = 36$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,69$$

por lo tanto debemos rechazar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 1.4$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.2166$$

por lo que aceptaremos la igualdad de varianzas.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL CONCEPTOS ESPONTANEOS-C3

Se trata de comparar para el criterio CONCEPTOS ESPONTANEOS-C3, entre el pre y el post-test, a fin de contrastar hasta que punto las diferencias observadas son lo suficientemente significativas como para ser tenidas en cuenta.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$S_t$$

y el estadístico t será:

$$t = 0$$

siendo para $n = 36$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,69$$

por lo tanto debemos aceptar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 2.0961$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.2166$$

por lo que podemos tanto rechazar la hipótesis nula como aceptarla, puesto que el valor se haya en el límite de significación.

PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL
 PONDERANDO PUNTUACIONES

	PRE-TEST	POST-TEST
2 Ballce	0.333333	0
4 Farrus	0	1.583333
5 Gondol	1	4.75
9 Mu.oz	0	0.666666
10 Rios	0.666666	1.583333
11 Villar	1.583333	7.833333
13 Arnau	1.916666	5
14 Barte	1.666666	7.333333
16 Cobo	1.583333	1.25
17 Cruz	0	2.5
18 Heras	3.5	5.166666
19 Drudi	8	8.666666
20 Estal	0.666666	4.083333
21 V.Fer	1.333333	1
22 I.Fer	1.583333	1
24 J.Gar	1	2.833333
25 B.Gar	1	2.5
26 Marti	0.333333	1.25
29 Velaz	1	1.916666

MEDIA	1.429824	3.206140
DESV.STAN	1.751203	2.520003
MAXIMO	8	8.666666
MINIMO	0	0
VARIANZA	3.066712	6.350415

PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL PONDERANDO PUNTUACIONES

Se trata de comparar para la PRUEBA DE PROCESAMIENTO ORAL, entre el pre y el post-test, a fin de contrastar hasta que punto las diferencias observadas son lo suficientemente significativas como para ser tenidas en cuenta. Para ello hemos hecho una valoración para cada uno de los conceptos (C1, C2 y C3). Cada uno de ellos se puntúa sobre 10 dependiendo del número de conceptos que el alumno haya incluido. Finalmente se suman las tres puntuaciones.

Comparando las medias:

Ho: Igualdad de medias
Ha: No Ho

siendo la estimación de la varianza común:

$$St = 2.1699$$

y el estadístico t será:

$$t = 3.568$$

siendo para $n = 36$ y un nivel de significación $\alpha = 0,05$:

$$t = 1,69$$

por lo tanto debemos rechazar la igualdad de medias.

Comparando las varianzas:

Ho: Igualdad de Varianzas
Ha: No Ho

y el estadístico "F" será:

$$F = 2.07075$$

siendo según las tablas para $n = 18, 18$ y un $\alpha = 0,05$ de:

$$F = 2.2166$$

por lo que podemos tanto rechazar la hipótesis nula como aceptarla, puesto que el valor se haya en el límite de significación.

CONCLUSION

Los resultados nos muestran un ligero aumento de los C2 y los C1 (aunque menos). Esto concuerda con lo que era de esperar como resultado del tratamiento experimental. Esto era, una mayor percepcion de la estructura conceptual-ideacional.

Las diferencias entre el pre y post-test son lo suficientemente significativas como para decir que son debidas al método experimental. Los test estadísticos así lo atestiguan.

En cuanto a C3, no existe evidencia alguna que nos haga pensar en una mejora en la variable. La media se mantiene y la dispersion aumenta. Los test estadísticos así lo atestiguan.

Al relizar la ponderación de puntuaciones optamos por la equidistribucion, que en el peor de los casos el resultado es que las diferencias son lo suficientemente significativas como para deberlas al método experimental. En cualquier distribución que hagamos donde el valor relativo de C3 sea menor que C2 y C1, mejoraremos los resultados.

OBSERVACION DE LA E-A

EXPERIMENTAL

OBSERVACION DEL PROCESO EXPERIMENTAL DE E-A

1. Instrumento, procedimientos, y objetivos

La observación incluye un punto de vista externo además del interno, ya que participan observadores cualificados¹ ajenos al proceso (A.F. y M.V.). Se reduce la posible subjetividad al contar simultáneamente con más de un observador externo. Éstos utilizan diarios de clase para recoger sus observaciones: el docente/investigador (C.S.) recoge las suyas de igual manera. También se cuenta con otro observador: un alumno que había participado en la prueba piloto², conocedor pues de la modalidad experimentada (EMC_p). Su perspectiva se considera interesante, siendo la del discente, pero en esta ocasión ajeno al proceso. Posteriormente se contrastarán los datos obtenidos desde estas tres perspectivas distintas, completando así la triangulación, sin la cual la observación perdería buena parte de su efectividad.

Este proceso de observación se lleva a cabo de forma abierta: es decir, no se trata de una observación estructurada, basada en unas determinadas premisas deductivas. Los cuatro observadores tomarán nota de cualquier aspecto del proceso de E-A que consideren de interés, en el mismo momento en que se produzca: de esta forma se incluye en el estudio la incidencia de variables contextuales que podrían explicar o complementar los datos referidos en 5.1.3.2 y 5.1.3.3 (Vol. I). De ahí la importancia de la observación para el estudio. El análisis posterior de los datos obtenidos en ella podría incluso revelar, de forma retrospectiva, variables que de lo contrario no se habrían tenido en cuenta.

Dicho análisis lo efectúa el docente/investigador, y también (independientemente) dos licenciados en Ciencias de la Educación (ajenos al proceso de E-A), a fin de incluir una visión diferente y más objetiva. El análisis de éstos se realiza (según su propio criterio) distinguiendo tres ámbitos: Proceso de E-A (propiamente dicho), Metodología, y Evaluación. Consideran que "son los factores más interesantes, que mejor determinan el modelo de E-A seguido, y que se pueden extraer de las observaciones y reflexiones plasmadas tanto por los observadores externos como por el mismo profesor".

A continuación se reproducen los diarios de clase de todos los observadores, y después el análisis más objetivo

¹ De la entonces subunidad de Ciencias de la Educación (Univ. Barcelona, Tarragona).

² V. apartado 4 (Vol. I).

referido en el párrafo anterior.

NOTA INTRODUCTORIA

A continuació presentem les impressions i valoracions a les que hem arribat després de l'observació d'unes quantes hores de classe d'anglès del Sr. C. Scott.

Hem cregut convenient adjuntar en primer lloc les valoracions individuals, les quals van precedides per la biografia acadèmica de cada observadora, i posteriorment la conjunta ja que així potser s'entendrà millor.

VALORACIÓ INDIVIDUAL 1

Observadora: Ma Assumpció
FNDEZ MONTCUSÍ

M^a Assumpció FERNANDEZ MONTCUSI:

- EDUCACIÓ ESCOLAR:

Vaig anar a "L'Enxaneta", escola pública de Valls, d'on em van treure al cap d'un any per "tornar-me més bitxo" (segons la meua mare). L'ensenyament era molt de "laissez-faire", mixte i de molta llibertat.

Dels 6 als 14 anys vaig assistir al Col·legi "Nostra Sra del Lledó" de Valls. L'ensenyament fou totalment tradicional, dictatorial diria jo, religiós i no mixte; les úniques impressions bones que tinc de l'escola són les de l'hora del Pati i les dels amics que vaig fer. Les monges i les mestres es limitaven, tret de rares i poc freqüent excepcions, a donar-te un munt de coneixements que havies de memoritzar. Com es pot comprovar no en tinc gaire bon record.

Dels 14 als 18 vaig fer cap a l'Institut "Narcís Oller" de Valls on el canvi fou radical: ensenyament mixte, molt més actiu i obert i amb professorat jove (relativament) amb ganes de fer "algunes" activitats apart de l'assignatura; en Anglès, per exemple, feiem cada any un "Tea Party" per Nadal que preparàvem amb antelació i els treballs de laboratori de Naturals eren realment divertits.

Dels 19 a l'actualitat (21) faig 3r de Pedagogia a la Facultat de Fia i Lletres de Tgna on l'ensenyament que hi trobo, que al principi em va sorprendre molt, és que tinc que ser força autodidacta, els professors em serveixen d'ajuda i les classes de suport però qui verdaderament ha de fer la feina i posar-se al corrent sóc jo, cosa a la que no estava gens acostumada. A més ja m'he trobat amb professors que, per la seva intel·ligència o per la seva ineptitud m'han obligat a prendre decisions per mímateixa, cosa que no sabia fer i a dur a terme activitats tant simples com llegir els diaris o anar a conferències que no havia fet quasi mai o molt poques vegades. Es pot dir que el raonament individual i la llibertat d'escullir no l'he tinguda fins ara.

- EDUCACIÓ NO FORMAL:

Paral·lelament a la meua formació escolar, he anat desenvolupant diverses activitats (sóc molt inquieta) encara que, de vegades, m'he vist agobiada per la feina, però suposo que cadascú té la seva manera de viure:

- dels 15 als 19 anys vaig assistir a una Acadèmia d'Anglès que em va empenyer a treure'm els tres primers títols de l'EOI (1986-88).

- . Quan tenia 16 anys em vaig treure el títol de 1r de Solfeig de Música amb intencions de començar a estudiar piano(ho vaig deixar perquè no tenia piano).
- . Als 18 anys vaig començar un curs d'informàtica en una empresa de Barcelona que durà un any i mig.
- . Als 18 anys, també, vaig començar a aprendre a escriure a màquina bé però ho vaig deixar a l'any perquè me'n tenia que anar a Tarragona.
- . Per finalitzar una curiositat: als 14 anys vaig començar un curs de kàratega que vaig tenir que acabar quan, al cap de mig any, em vaig trencar el genoll saltant(mala sort!).

Dia: 22-1-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: Cristopher Scott

Hora:

Observadora: M^a Assumpció Fdez
Montcusí

INTRODUCCIO EXPLICATIVA A LA CLASSE:

La classe ha començat o, més ben dit, s'ha basat en la definició del terme escullit com a tema: racisme. ~~El tema es d'interés general~~ perquè els alumnes l'han escullit i els agrada.

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

- Barrera a la classe, es col·loquen els "elements" més sorollosos i que no fan gaire cas de les explicacions del professor, encara que, tot i això, apunten la definició donada.
- El professor té un caracter peculiar, fora del que seria un de "tradicional":
 - Sempre riu,
 - no para de parlar pel fet de que parlin els alumnes,
 - no li importa repetir,
 - no rebutja els dubtes perquè es surtin del tema que estan tractant sinó que els aclareix,
 - no imposa silenci ni un sol cop i això que el xivarri és, de vegades, considerable.
- Els dóna als alumnes fulls per l'autocorrecció mitjançant els quals veuen i rectifiquen els propis errors.
- Personalment, he notat que jo tindria un sentiment de frustració al veure que hi havia gent que no m'escoltava.
- Quan el professor pot introduir "dissimuladament" un xic de gramàtica, ho fa, encara que no en sembla gaire partidari. S'estima més, potser, que els alumnes descobrissin aquelles regles gramaticals per sí mateixos.

Dia: 23-1-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora:

Observadora: M^a Assumpció Fdez
Montcusí.

INTRODUCCIO EXPLICATIVA A LA CLASSE:

El professor els hi proposa una sèrie de preguntes a contestar que els alumnes treballen en petit grup. (Les preguntes es refereixen a l'exposició feta el dia anterior).

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

- El xivarri típic de la primera classe segueix i el professor no és dóna per al.ludit.
- L'Scott barreja l'explicació dels termes no entesos en anglès i castellà a fi efecte, suposo, que la classe vagi identificant mots amb anglès i el seu significat en castellà.
- Com a part pràctica i on és veu l'interés dels alumnes, és que aquests han començat a portar articles a classe.
- Inclús els alumnes més esboixarrats van contestant totes i cadascuna de les preguntes (això m'extranya)
- Al final se'ls reparteix unes fulles amb un article en anglès per començar a treballar-lo i veig a la gent de classe molt interessada.

Dia: 30-1-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora:

Observadora: M^a Assumpció Fdez
Montcusí

INTRODUCCIO EXPLICATIVA A LA CLASSE:

El tema d'avui es centra en un dictat on els alumnes, després d'entendre-les, tenen que reorganitzar les frases per formar un text coherent. Al acabar escriu a la pissarra el vocabulari no entés i traduït a la mateixa pissarra.

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

- Les ganes de fer un dictat a primeres horas del matí no hi són.
- El professor "punxa" als alumnes perquè li diguin les frases que segueixen a la seva lectura. Això li demostra, suposo, que ells s'obliguen a estar atents per no esser sorpresos.
- Quan els nois li fan preguntes de vocabulari, indirectament i dissimulada, ell va introduïnt conceptes bàsics de gramàtica.
- Els alumnes no semblen gens preocupats per com escriuen i entenen l'Anglès, la qual cosa els hi estalvia molts maldeceps i els fa més espontanis alhora de llençar-se a utilitzar-lo.
- Els nois més revolucionaris que han estat quasi tota la classe separats, treballant, han acabat posant-se junts.

Dia: 12-2-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora:

Observadora: M^a Assumpció

Fdez Montcusí

INTRODUCCIÓ EXPLICATIVA A LA CLASSE:

A partir d'una sèrie d'articles, els alumnes tenien que discutir-los i treballar-los en petits grups que encara no eran els definitius.

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

- Des del primer moment el xivarri és generalitzat i m'extranya que pugui haver-hi ganes de treballar.
- Després tots criden a l'Scott per dubtes inclosos aquells que semblaven menys disposats a llegir o traduir els articles.
- Per altra banda, el professor té molt bona disposició i no es cansa; va d'un lloc a l'altre contestant a tothom. S'observa una compenetració entre el professor i els alumnes que ajuda a resoldre els dubtes que van sorgint.
- L'absentisme, pel que he pogut veure en aquests dies, és quasi nul, el qual em porta a pensar que la classe i el mètode emprat és del gust dels alumnes.
- Per últim, veig que aquests grups de treball són tant diferents als que muntàvem nosaltres: aburrits, complicats i silenciosos, que em donen molts enveja.

Dia: 14-5-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora: 2/4 de 10-2/4 d'11.

Observadora: M^a Assumpció Fdez.
Montcusí.

INTRODUCCIO EXPLICATIVA A LA CLASSE:

Las tres classes que ens queden corresponen a les exposicions finals dels treballs en grup que han estat desenvolupats des de fa un temps. El treball que correspon a avui consisteix en un video casolà que re-produueix algunes escenas de la pel.lícula "Grita libertad" o "Cry freedom" que es com ells l'han titulat. Després d'això han passat uns folis amb preguntes per comprovar que l'exposició inicial i la filmació s'havien entés.

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

Allò que he notat en aquesta observació s'anirà repetint, amb lleugeres variants a les altres dues:

- Mala pronunciació.
 - Gramàtica correcta.
 - Interés pels demés al fer preguntes apart.
 - Rialletes i nervis inicials (i normals) alhora d'exposar que van dificultar un xic la comprensió.
 - Molt bon treball en general i amb molta feina per part dels alumnes.
- Valoració positiva.

Dia: 15-5-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora: 2/4 de 9-2/4 de 10

Observadora: "a Assumpció Fdez
Montcusí

INTRODUCCIO EXPLICATIVA A LA CLASSE:

En aquesta segona exposició, els alumnes han presentat tot un treball sobre Sud-Africa i un home amb tanta importància per al poble negre com és Nelson Mandela. Primer hi ha hagut una introducció explicativa, han passat uns fulls amb un recull de dades i uns mapes molt ben assortits d'informació i, finalment, hem escoltat un parell de cançons d'un "blanc amb esperit negre" com ell mateix es defineix: Johnny Clerck.

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

- El llenguatge emprat en aquesta exposició és molt més acurat que en la primera (14-5-90).
- El tema és molt seriós i està tractat com a tal.
- Segueix fallant molt la pronunciació però, en aquest cas hi ha dos subjectes que m'han deixat ben parada; aquella que, durant tot el curs han seguit al darrera i han fet més xivarri, (dos en concret) són els que es "llençen" més alhora de parlar i ho fan més bé.
- Crec que hi hauria d'haver hagut una recollida d'impressions per part dels companys, que era necessari veure si els demás havien comprés tot el treball encara que la idea de la cançó va refrescar i suavitzar molt l'ambient.
- La redacció era perfecta i la gramàtica excel·lent. Valoració força positiva.

Dia: 21-5-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora: 2/4 de 10-2/4 d'11

Observadora: M^a Assumpció Fdez.
Montcusí

INTRODUCCIO EXPLICATIVA A LA CLASSE:

En aquesta darrera exposició, els alumnes ens van mostrar un treball fet amb ordinador a partir de les dades que van obtenir d'una enquesta. El treball tenia dos parts: l'enquesta propiament dita i els resultats globals en gràfiques.

Finalment, van passar un full on demanàven (en Anglès, es clar) l'opinió dels companys sobre les mancances o possibles milloraments que es podés fer.

IMPRESSIONS I OBSERVACIONS PERSONALS:

- El treball d'ordinador era magnífic i es veia molt el·laborat.
- Tant la introducció explicativa a la classe com la caràtula del disquet van ser fetes en un Anglès correctíssim.
- La pronunciació no va fallar tant com en ocasions anteriors.
- Van fer servir a l'enquesta els termes "racisme" i "etnocentrisme" la qual cosa demostra que les primeres classes de l'Scott amb la definició d'aquests mots havia servit d'alguna cosa i els alumnes els havien entès i assimilats.
- Finalment fer esment de que l'assistència no fou tant massiva com en classes anteriors però d'això crec que en tenia més la culpa als exàmens que el professor Scott.
- La interacció alumnes-professor fou tant bona com en les demés exposicions, la qual cosa ens demostra que els nois/es de la classe acceptàven de molt bon gust aquest tipus de treballs i no per això els deixàven de banda.

VALORACIÓ INDIVIDUAL 2

Observadora: Montserrat
VALLÈS SERRA



BIOGRAFIA ACADEMICA

a) Educació Formal

- Des dels 2'5 anys fins als 14, (Parvulari i E.G.B.) vaig estudiar al Col·legi "Ntra. Sra. del Lledó" de la meua ciutat, Valls.

L'ensenyança allí rebuda era plenament tradicional i se'ns exigia més la memorització dels continguts mostrats que no pas la comprensió dels mateixos, (malgrat que, sortosament, aquesta no era la tònica de totes les professores).

Mentre estava en dit centre, a partit de 2na. etapa d'E.G.B., vaig iniciar-me, com totes les meves companyes, en l'aprenentatge del que es deia "Idioma Modern" o llengua francesa. Les classes que d'aquesta assignatura recordo es basaven en repetir conjuntament i en veu alta les frases dels diàlegs de cada lliçó que llegia la professora, copiar el diàleg posteriorment, i per acabar fer els exercicis corresponents a cada diàleg-lliçó, (en l'encapçalament de l'exercici hi havia l'explicació de les estructures gramaticals que es treballarien en ell. La professora abans de manar-nos que fessim els exercicis solia llegir-los en veu alta per a totes les alumnes i ens preguntava si ho havíem entés; si ella ho considerava necessari ampliava dita explicació i ens posava quadres a la pissarra). Tot i amb això, aquest sistema fou combinat amb algunes activitats més lúdiques com fer, per parelles, exposicions, (en francès), d'algún póster, representar, per grups, alguna situació per a que la resta de la classe endevini de què es tracta, i potser alguna més.

- Des dels 14 anys fins als 18, (B.U.P. i C.O.U.), vaig estar a l' I.B. "Narcís Oller" de Valls.

En el primer curs vaig notar un canvi fort d'una escola a dit centre, ja que vaig passar d'una escola religiosa-privada-professorat constituït per monges i alguna professora-alumnat format per noies a un institut públic- amb professorat bastant jove- i amb un alumnat format per nois i noies. Tot i que com ja he dit, el canvi va ser fort desseguida m'hi vaig adaptar molt bé.

L'ensenyança allí era més activa; els professors, encara que no tots, procuraven no limitar-se a la teoria sinó que ens exigien també la realització d'activitats més pràctiques.

El canvi de centre educatiu també va suposar canvi d'idioma, és a dir: vaig deixar l'assignatura de francès i vaig escollir fer la d'anglès. Les professores que donaven aquesta assignatura, seguien un llibre de text però preparaven altres activitats per fer en cada curs, (algunes d'elles les preparavem conjuntament professors i alumnes), com ara: festa de Nadal típica anglesa, obres de teatre

- Des dels 18 i fins ara (20) estic a la Facultat de Filosofia i Lletres de Tarragona, on actualment curso 3r. de Pedagogia. No cal dir que el canvi ha estat de nou fort però també, com en l'anterior, agradable. Ara ja no es tracta de quedar-se només amb el que es diu a classe o de llegir només els apunts, es tracta de ser inquieta, és a dir: d'assistir a conferències, llegir articles, llibres, premsa, ... en definitiva tot un munt de tasques que he de fer jo i que m'ajuden , a més a més d'aportar-me uns coneixements, a descobrir més i millor les meves aptituds.

b) Educació no Formal

A banda de tot això, també he dut a terme moltes altres activitats com són ara:

- des dels 6 anys fins als 8 vaig anar a classes de ballet clàssic
- dels 8 anys fins als 10 vaig canviar el ballet per classes de francès , (induida pels meus pares), de les que no en tinc un bon record perquè el professor se'n anava amb els alumnes més grans i ens deixava a nosaltres, que erem els petits, amb la seva filla, que encara que en sabia molt era de la nostra edat!!
- dels 14 fins ara, estudio anglès en una acadèmia de Valls, en la qual m'he tret els tres primers títols de l'E.O.I. i el del Preliminary English Test.
- Altres: Classes de mecanografia durant un estiu, de informàtica durant l'estiu passat, de dibuix durant un any i de repàs durant els cursos que les matemàtiques o la física m'anaven una mica fluixes.

Dia: 22-I-90

Curs: 3r. B.U.P.

Grup: C/D

Professor: C. Scott

Hora: 9'30-10'30 matí

Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITAT 6

1. Definició de conceptes lligats amb el tema de treball escollit pels alumnes.
Definició a càrrec del professor.

2. El professor llegueix i dicta un text que defineix què és el racisme

ACTIVITAT 6

- Explica i dona instruccions en llengua castellana, "Intentad ...", potser per assegurar-se que els alumnes comprenguin què han de fer.
- Ambient de gresca entre els alumnes
- S'observa un tracte cordial entre professor-alumnes
- Tot i que els alumnes tenen dubtes sobre com s'escrueixen algunes paraules, el professor no les apunta a la pissarra sinó que únicament es limita a tornar-les a llegir.
- Els alumnes expressen en veu alta paraules que troben difícils, com si intentessin imaginar com s'escrueixen. Això suposa un cert rebombori, sobretot quan la paraula és nova o difícil per a tots.
- Els alumnes que ocupen els darrers llocs de l'aula s'ho prenen tot molt més en calma. També van fent l'exercici però amb molta més gresca, són gairebé un grupet a part de la resta.

3. El professor repeteix el text tot seguit.

4. El professor passa fotocòpies del text llegit per a que els alumnes s'autocorregueixin el dictat.

5. Tarda d'aclariments de dubtes que hagi pogut portar el text, (sempre intentant aclarir el sentit del text al màxim)

- El professor va preguntant als alumnes què els ha semblat el text, si l'han trobat difícil, ...
- Alguns alumnes diuen que sí, d'altres no es queixen, però tots s'adrecen al professor en un tò amistós.
- Al repartir els fulls, el professor va preguntant més individualment si el troben difícil, si els hi ha costat el dictat, ...
- Els alumnes s'expressen amb sinceritat.
- El professor fa preguntes com ara: quin és l'objectiu del text, què és el que no s'entén, ...; es mostra receptiu als dubtes dels alumnes i admet suggeriments dels alumnes i els escriu a la pissarra, (traduint-los posteriorment a l'anglès). Quan hi ha una paraula difícil, intenta explicar-la mitjançant altres exemples d'usos de la paraula, donant peu a la seva deducció.
- Participen gairebé tots els alumnes, alguns fins i tot demanen aclariments sobre la pronúncia
- A mesura que va passant el temps, l'atenció disminueix, (sobretot pel que fa al sector del darrere).
- El professor no imposa silenci.

5
Dia: 23-I-90
Curs: 3r. B.U.P.
Grup: C/7
Professor: C. Scott
Hora: 8'30-9'30 matí
Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITATS

1. El professor apunta a la pissarra preguntes sobre el racisme per a que els alumnes les responguin.

2. El professor llegeix el què ha escrit i crit i va aclarint paraules principals.

3. Els alumnes que van acabant aquest

ACTIVITATS

- No els hi diu: "Feu...", sinó que ell va escrivint
- Els alumnes poc a poc, van deixant la gresca i complen, (els de darrera del tot no, se'neixen fent soroll).

- L'objectiu de les qüestions és el de que responguin, les es treguin les idees principals del què és el racisme. Cal destacar la instrucció: "Try not to use the same words as yesterday's text".

- Els alumnes pregunten si hi ha alguna cosa que no entenen

- Hi ha alumnes que comencen a mostrar-se actius: van portant algun article sobre el tema.

- Van fent l'exercici en grup o bé amb el del costat si ho desitgen

- Malgrat que el ritme de treball és lent, tots ho van fent.

exercici se'ls hi entrega un altre article, per a que el vagin llegint i subratllant les paraules que no en tenen.

Dia: 30-I-90
Curs: 3r. B.U.P.
Grup: C/D
Professor: C. Scott
Hora: 8'30-9'30
Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITATS

1. Dictat de frases per a una posterior activitat.

2. El professor explica en què consisteix l'activitat: ordenar les frases per a formar un text

3. El professor aclareix els dubtes sobre alguna paraula al corregir l'exercici l'exercici a la pissarra.

4. El professor va repartint un text relacionat amb les frases

ACTIVITAT

- El professor dona les instruccions en espanyol
 - Tothom copia les frases, malgrat que en un primer moment, alguns han rondinat
 - El professor torna a repetir les frases
 - Els alumnes semblen interessats, els hi atrau la idea
 - El professor aclareix més les instruccions amb l'ajut de la pissarra.
 - Hi ha alumnes que semblen "jugar" amb l'anglès: a mesura que van corregint l'exercici l'anglès en la pissarra cantant, exerciten la pronunciació, ...
 - El professor és atent al joc i els corregeix si cal
- Major entrecanvi, en tot cal destacar que no els hi fa por enfrontar-se amb l'anglès.

- Molts "passen" de llegir-se el text fotocopiats.

les quals resumeixen el seu c
contingut, per a que se'l lle-
geixin.

5. El professor apunta el voca- a
bulari del text, traduït.

Dia: 6-II-90

Curs: 3r. B.U.P.

Grup: C/D

Professor: C. Scott

Hora: 8'30-9'30 matí

Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITATs

1. El professor reparteix unes fotocòpies per a que els alumnes facin un resum-esquema, ajudant-se d'uns quadres i fletxes que els connecten. (La idea és la de distingir 4 conceptes, : racisme, etnocentrisme, discriminació i perjudici, per veure què és causa de què i que és conseqüència de què)

ACTIVITATs

- Ambient no rígid ni seriós; després de la gresca habitual a l'entrar, es van calmar i van fent l'exercici.
- Alguns alumnes prefereixen més fer-lo en grup i pocs el treballen sols.
- El professor s'ha posat ell mateix en un grup, (es suposa que perquè necessita ajuda), i va passant posteriorment per els que el reclamen
- En general, hi ha un ambient de treball bo i distès
- Hi ha alumnes que es valen de fotocòpies de textos anteriors per ajudar-se,
- Donades una sèrie de dificultats comuns per a tothom, el professor les aclareix a la pissarra.
- Malgrat que alguns es queixen, tots ho van fent.
- El professor em comenta: "Ho estàn trobant més difícil del que em pensava".
- L'aclariment de dubtes de l'exercici es fa amb la llengua materna dels alumnes, (català i espanyol).

Dia: 26-II-90
Curs: 3r. B.U.P.
Grup: C/D
Professor: C. Scott
Hora: 9'30-10'30
Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITATS

1. Els alumnes, en grups, treballen i elaboren el treball en grup.

ACTIVITAT

- El professor fa de simple ajudant: els hi dóna informació, "vetlla" per a que els grups funcionin, resol dubtes, ... però deixant molta llibertat ja que són els alumnes els qui estan motivats per aquest tema en concret.
- Gairebé tots els grups tenen el tema ja escollit i una mínima idea sobre el què serà el treball.
 - Se'ls veu interessats: reben informació per part de del professor i ells també en cerquen; van fent la feina, però, poc a poc: encara es veuen tot el més-per davant.
 - Els grups han estat formats lliurement pels propis alumnes.
 - Expectativa per part del professor: Com seran els treballs i les presentacions dels mateixos?
 - Es preveu fer una avaluació amb els alumnes sobre què els hi ha semblat aquesta manera de treballar l'anglès

Dia: 14-V-90
Curs: 3r. B.U.P.
Grup: C/D
Professor: C. Scott
Hora: 9'30-10'30
Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITAT

1. Exposició d'un dels treballs en grup.
El treball consistia en l'elecció d'un fragment del llibre Grita llibertat, i l'escenificació de la mateixa.

ACTIVITAT

A l'hora de valorar i comentar les actituds que consi-
dero més significatives, he de dir que:

a) en quant al grup que exposava el treball:

En l'exposició del treball s'hi reflecteix una previa
planificació, així primer han comentat breument de
què va l'obra, seguidament han justificat l'elecció d'un
fragment en concret, i, després de mostrar-nos la seva
escenificació, han fet qüestions a la resta dels alum-
nes per tal de valorar la comprensió. D'altra banda,
també cal destacar que les estructures gramaticals empra-
des eren correctes i no hi havia cap falta "grossa".

Unicament podrem destacar com a aspectes negatius una
mala pronunciació i les "rialletes" d'alguns dels que
exposaven, degut a la vergonya que suposa parlar davant
de tota la classe, (lògiques en aquesta edat); crec que
aquests dos fets es poden considerar com a entrebancs
per l'altra gent per a entendre què estaven dient.

b) en quant a la resta de la classe: Mostraren una ac-
titut d'atenció i respecte envers la gent que

parlava. Potser quan miraven el video en alguns moments estaven més pendents per l'escena en sí que no pas pel diàleg de la mateixa, però van entendre bé l'argument general, al manys així es va reflectir en el moment de posar en comú les respostes a les preguntes que el grup "exposador" va fer sobre l'ur treball.

c) Finalment, respecte a l'actitud del professor podriem dir que va saber estar en un segon lloc, en el sentit de que va deixar portar la classe al grup que feia l'exposició, únicament va tenir un paper més actiu en el moment de les preguntes.

Dia: 15-V-90

Curs: 3r. B.U.P.

Professor: C. Scott

Hora: 8'30-9'30

Observadora: Montserrat Vallès

ACTIVITAT

1. Exposició d'un dels treballs en grup
- En aquest cas es tractava d'un estudi sobre el racisme a Sud-Africa, i més concretament es valorava la tasca del líder del poble negre Nelson Mandela. Com a complement a tot això, l'exposició s'ha il·lustrat amb l'audició de dues cançons d'una altra figura important en la defensa dels drets dels negres, J. Clerck.

ACTIVITAT

En quant a les actituds, podríem dir que:

a) Aquest treball era més seriós que l'anterior i la qualitat del mateix, tant pel que fa a les estructures gramaticals emprades, les fonts de informació consultades, la redacció en sí, crec que era també superior.

Cal valorar igualment els fulls que han passat a la resta de la classe, en els que s'hi recollia d'una manera esquemàtica algunes dades significatives.

Però com a aspectes negatius, hauríem de dir que la pronunciació seguia éssent molt fluixa, tret de dues persones que ho feien força bé i que curiosament pertanyien als "mogs" de la classe; i potser va fallar el fer alguna activitat per a "avaluar" la comprensió de la resta de la classe del treball.

b) La resta dels alumnes de la classe van estar també molt atents, i van mostrar-se participatius en el moment d'escollir les cançons.

c) El professor com el dia anterior, va confiar en el grup que exposava i els hi va deixar la direcció de la classe.

VALORACIÓ CONJUNTA

Observadores: Ma Assump

FNDEZ MONTCU

Montserrat

VALLÈS SERRA

707

RESUM GENERAL

Dia: 22-1-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Observadoras: Montserrat Vallès Serra i M^a Assumpció Fdez Montcusí

*Montse
Assumpció*

Veiem que aquell nou tipus d'activitat va provocar un enrenou: els alumnes es mostraren moguts, excitats, nerviosos; però l'interacció entre ells i el professor va fer que l'activitat i actitud dels primers canviés i s'anés assestant.

Els alumnes es queixaven a classe quan realment, una cosa no els agradava (per exemple si els donava el dictat massa depressa), la qual cosa trobem positiva pel fet que demostra l'interès i atenció que hi posaven la gent a la classe.

Comprobem que el nivell d'Anglès que hi ha a l'aula és bastant alt.

RESUM GENERAL

Dia: 23-1-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Observadoras: Montserrat Vallès Serra i M^a Assumpció Fdez Montcusí

Hem constatat que a la classe hi ha dos tipus d'alumnes: aquells que realment estan motivats per l'Anglès i pel professor i aquells que van a classe perquè és més còmode, diferent i divertida que les altres assignatures que tenen.

No creiem que l'interès que tenen els alumnes sigui per tots igual, encara que no volem jutjar: potser és això el que realment pretén el professor.

RESUM GENERAL

Dia: 30-1-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Observadoras: Montserrat Vallès Serra i M^a Assumpció Fdez Montcusí

Ens va cridar molt l'atenció el fet que els alumnes "jugàven" amb l'anglès, o sigui, repetien cantant allò que el mestre els dictava, pronunciàven exageradament els sons de les paraules, etc.

Creiem que aquesta reacció vé produïda per la bona predisposició i l'actitut receptiva del professor envers els alumnes; es nota que hi ha una relació o llaç d'amistat entre ambdues parts.

Dia: 6-2-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora:

Observadoras: Montserrat Vallès

Serra i M^a Assumpció Fdez Mont

Vam poder comprobar com, davant d'una tasca que podria ser difícil, els alumnes s'ajuntàven en grups, informalment estructurats, per ajudar-se.

També ens vam adonar que la tasca proposada la devien trobar força interessant ja que el xivarri normal de la classe va desaparèixer momentàniament.

La dificultat de la tasca feia que reclaméssin molt sovint la presència del professor que, conscient que els hi costava, reforçava l'actitut de preguntar-li amb paraules d'ànim.

Dia: 12-2-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora:

Observadoras: Montserrat Vallès

Serra i M^a Assumpció Fdez Montcu

Al llarg d'aquests dies hem pogut comprovar que l'índex d'absentisme és quasi nul ja que cap alumne ha faltat a las classes on hem assistit.

El sistema de grups ens va mostrar les diferències entre alumnes ja que, mentre n'hi ha uns quants que realment treballaven, altres es prenien el grup com a motiu per a fer tertúlia.

Dia: 26-2-90

Curs: 3r BUP

Grup: C/D

Professor: C.Scott

Hora:

Observadoras: Montserrat V.
Serra i M^a Assumpció Fdez

Aquest fou el primer dia que el professor va donar-los lli-
bertat de treballar segons el tema que havia escullit cada
grup i, per tant, no els va marcar pautes de feina a classe.

Hi havien grups que treballàven però, en l'aspecte negatiu,
n'hi havia algú que no tenia ni el tema escullit i que duran-
tota l'hora feu qualsevol cosa menys treballar.

RESUM GENERAL

Dia: 14-5-90

Curs: 3r. B.U.P.

Grup: C/D

Professor: C. Scott

Observadores: Ma Assumpció Fndez. Montcusí i Montserrat Vallès i S

Com a conclusió podríem dir que l'exposició d'aquest treball ens ha produït les següents impressions:

- a) una de positiva, com és la utilització d'estructures gramaticals correctes, tant en l'anglès parlat com en l'escrit
- b) una altra de negativa, com pot ser la mala pronunciació i que podia dificultar la comprensió del que s'estava exposant.

RESUM GENERAL

Dia: 15-5-90

Curs: 3r. B.U.P.

Grup: C/D

Professor: C. Scott

Observadores: Ma Assumpció Fndez. Montcusí i Montserrat Vallès Serr

Creiem que cal destacar, entre altres, els següents aspectes:

- . Es torna a evidenciar la mala pronunciació, encara que en general és millor que la del grup anterior
- . La redacció de l'exposició així com la qualitat del treball en sí eren superiors també al del grup anterior; en part això és lògic ja que les fonts que aquest segon grup ha tingut que consultar ho han propiciat en bona manera
- . I per últim, ens ha impressionat també veure en aquest grup a gent que en un principi consideràvem amb poc interès per l'assignatura, amb molt d'interès en el moment de fer i exposar el treball.

RESUM GENERAL

Dia: 21-5-90

Curs: 3r. B.U.P

Grup: C/D

Professor: C. Scott

Observadores: Ma Assumpció Fndez. Montcusí i Montserrat Vallès Ser

Dels treballs exposats, aquest és potser el que més ens ha impacta en el sentit de que:

- han treballat moltíssim l'elaboració de gràfics per a representar les dades obtingudes
- les preguntes de l'enquesta estaven molt ben redactades i combinaven aspectes seriosos amb uns de més humorístics
- han tingut en compte aspectes treballats a classe, com és ara la diferenciació entre etnocentrisme i racisme
- tot i que s'han esforçat per presentar un bon treball són conscients de l'existència en ell de possibles errades i per això s'excusen davant dels seus companys i además els hi demanen la seva opinió o valoració del treball.

PUNT FINAL

Ara que hem acabat ja la nostra tasca com a observadores, només ens resta dir que valorem molt positivament aquest sistema d'ensenyança-aprenentatge del idioma estranger, i més després de veure els treballs que han realitzat els alumnes, però tenim un dubte: el fet de que s'intenti motivar als alumnes tractant un tema en concret, en aquest cas el del racisme, del seu interès No pot produir un aprenentatge d'un ric vocabulari, en detriment de la gramàtica i la pronunciació?

Els resultats obtinguts podríem respondre'ns que no, perquè com ja hem dit estan molt ben redactats, però Han estat redactats exclusivament pels alumnes o bé han rebut alguna ajuda?

Centro: I.B. CaspClar
Aula: 3º C-D Dia: Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

Diciembre 1989

Los alumnos han tenido una primera evaluación "floja". Parece ser que la profesora (sustituta) ha explicado mucha materia, y "no explicaba con claridad". No profundizo mucho en el tema; posiblemente sea una excusa porque el examen les salió peor de lo habitual; y de todas formas, estos alumnos son dados a este tipo de "lamentaciones".

Les planteo la posibilidad de un estilo distinto de trabajo, explicando sus rasgos principales, y la experiencia del año anterior (en C.O.U.). Procuro no ser demasiado "apostólico", expresando conformidad con que elijan seguir con la metodología habitual. Sin embargo, la clase expresa el deseo de experimentar el "nuevo sistema". El motivo de mi primera observación en esta página es que quizás tomen esta decisión porque no se han sentido motivados por el "sistema tradicional" en esta pasada evaluación.

Pasamos a sugerir los posibles contenidos temáticos que trabajaremos. Se muestran indiferentes ante los que propongo yo (¡después de haberlo pensado yo tanto!), pero proponen uno que parece agradar a la mayoría : "el racismo". Estoy satisfecho porque me parece que este contenido se prestará a lo que pienso hacer y que podré encontrar y/o producir materiales adecuados. Está en la línea de lo que pedían los alumnos del grupo experimental del curso anterior (a posteriori); es decir, "temas más actuales". Ciertamente el racismo es un tema de siempre, pero parece estar candente en los medios ahora mismo, y desde luego lo está en este barrio (después de la inmigración de "La Mina").

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

Primera y Segunda semana de Enero de 1990

Realizamos el "pre-test" en cuanto a expresión escrita y comprensión oral (falta el de comprensión escrita). El grado de motivación que observo es ligeramente superior a lo habitual, sin que lo pueda atribuir a una razón específica.

A continuación los alumnos se autodistribuyen en grupos de trabajo. No son grupos "ideales" porque están determinados por las "horas B", pero están conformes y creo (los conozco a casi todos del curso anterior) que se llevarán bien. Los grupos inician una actividad de predicción (para activar el acceso a sus conocimientos previos del contenido) que al mismo tiempo me sirve de diagnóstico : elaboran un esquema (en inglés) del tema, indicando al mismo tiempo en cuál de los aspectos que enumeran preferirían trabajar. Lo intentaré respetar al distribuir el trabajo. Observo que el aspecto del apartheid atrae a más de un grupo. Explican que lo trataron en la asignatura de ética y lo encontraron interesante. Los esquemas presentados muestran unos conocimientos previos más bien pobres en cuanto al contenido del tema, sobre todo la estructuración conceptual. Pero mayoritariamente les ha sobrado tiempo y no lo han utilizado para completar el esquema; es decir, no se sienten motivados a expresar el alcance de sus conocimientos. Algún grupo ni siquiera ha presentado el esquema, dedicándose a charlar sobre temas no relacionados con la asignatura.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

22 Enero 1990

El objetivo de la clase es doble: (a) iniciar una fase introductoria de los conceptos principales del tema y (b) abordar un lenguaje descriptivo y expositivo en un primer contacto. Se dictará (al modo "tradicional") un breve texto que define el propio concepto de racismo. Los alumnos corregirán su propio dictado con una fotocopia del texto, y responderán a unas preguntas que ayuden a extraer las ideas principales del mismo.

Por primera vez acuden las observadoras a clase. Los alumnos hacen el dictado. Se nota que lo encuentran difícil, pero hay un clima de expectativa, quizás por la novedad de hacer un dictado (y es el primer día de "entrar en el tema"). Cuando reparto las fotocopias, todos parecen corregir su trabajo con mucho interés y les divierte comparar su "idea" de las palabras desconocidas con la realidad (p. ej. escribir "colcha" y luego ver "culture"). Algunos lo hacen mejor de lo que pensaban. Lo más chocante es que algunos piden (espontáneamente) que este tipo de actividad se repita con más frecuencia ("va muy bien"), y los demás asienten. Hace un año que trabajo con ellos y jamás han tomado la iniciativa de sugerir con vehemencia. También es verdad que no hacen dictados en esta asignatura (¿=novedad?), y que, como todos sabemos, el dictado es una actividad muy completa e integradora, dando cabida además a la participación de cada uno sea cual sea su capacidad. Como están muy "activados" en cuanto al texto (nivel superficial) y es un primer contacto con el lenguaje del tema, hago

un comentario del texto con toda la clase. Decae la atención colectiva, pero sólo ligeramente. La "primera clase" ha sido muy satisfactoria y lo interpreto (algo ingénuo, quizás) como un buen augurio. No da tiempo a iniciar el último punto (v. objetivos).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3ª C-D Día: martes Hora:
Informador : C. Scott-Tennent

23 Enero 1990

El objetivo de esta clase es de reflexionar sobre el contenido del texto con el que ya están familiarizados. Tendrán que responder a preguntas que requieren extraer las ideas principales, y poner título al texto (buscando así la función global del texto). Posteriormente trabajarán con tres nuevos textos que amplían sobre este primero, con lo cual finalizaremos esta fase introductoria y haremos un resumen esquemático de todo ello. La idea de todo ello es (a) proporcionar una "schema" conceptual que permita luego profundizar en aspectos del tema (b) familiarizar al alumno con términos y vocabulario usuales y (c) que el alumno compruebe su capacidad de tratar un tema utilizando una lengua extranjera (es la primera vez que lo hacen).

La marcha de la clase contrasta fuertemente con la anterior, cuya euforia quizás había creado demasiadas expectativas (?). Lo cierto es que el trabajo (en grupos o individual según prefieren) es lentísimo, se distraen muchísimo, algunos "pasan" durante espacios demasiado largos de tiempo, los más indisciplinados se recrean en la presencia de las observadoras, etc. Ya observé el curso pasado que la faceta más floja del alumno de bachillerato es la de abstraer la estructura conceptual de un texto (no saben distinguir las ideas principales y su relativa importancia frente al ejemplo, la anécdota, etc.). Sé que esto sucede en todas las asignaturas y lo considero un handicap importante para futuros universitarios. Pero lo más deprimente es que tampoco valoran esta faceta, lo consideran como una habilidad de poca importancia. Esto los condena a una visión "bottom-up" de cualquier información. No sé muy bien cómo se podrá superar esta deficiencia. Habrá que insistir en ello y probar otras tácticas.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

29 Enero 1990

Objetivo de la clase : los alumnos leerán un texto que amplía un aspecto del primero (la diferencia entre raza y grupo étnico). Reconocerán esta relación sin que yo la explícite, definirán la función de este segundo texto y abstraerán las ideas principales del mismo.

(No hay observadores externos)

Se puede definir el resultado de la clase afirmando que, persiguiendo unos objetivos muy parecidos a la anterior, observo claras mejoras sobre todos los aspectos que comenté de aquella. No es necesario, pues, enumerarlos, ya que me refiero a todos. Sería más importante dar con el motivo de este mejor rendimiento e interés. La verdad es que no lo puedo asegurar. No me convencen mis hipótesis al respecto. Lo cierto es que cumplen mayoritariamente los objetivos que había planteado, lo que me parecía improbable a priori.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día:mier/jue. Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

24 de enero y 1 de febrero de 1990

Estas sesiones se dedican al pre-test de comprensión escrita: explico a los alumnos la finalidad del mismo, que consiste en dos partes. En la primera, leen cortos textos (de unas 100 a 250 palabras) de exposición científica. Se les pide que les pongan título, con la mayor precisión posible, de forma que se indique brevemente el contenido global del texto. A la vez tomo nota del tiempo que emplean en hacerlo. En la segunda parte, completan un texto narrativo "problema-solución" de unas 150 palabras, rellenando espacios de palabras omitidas ("Cloze test").

Ambos grupos demuestran interés y se esfuerzan al máximo. Los coloco en "situación de examen" en el aula y quizás por esto le reviste más importancia. Creo que también contribuyen a este interés y esfuerzo (a) el diseño acertado de las pruebas (b) el reconocimiento por su parte de que es conveniente realizarlas y (c) la curiosidad de conocer los resultados de las mismas. Se especifica que estos resultados no se valorarán en cuanto a su calificación del curso.

De todas formas, realizan la prueba con más precisión de lo esperado y sobretodo ~~con~~ mucha más rapidez. Su concentración es muy evidente, "casi se puede palpar". Es interesante deducir que (a) la motivación incide más en el rendimiento que la dificultad de la tarea (b) les cuesta más el segundo ejercicio porque aunque el primero es más largo, los textos son más cortos y requieren una concentración menos seguida, y porque la complejidad lingüística es algo mayor en el segundo ejercicio.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

30 - 1 - 90 *

Sigue la fase introductoria, con la idea de completar el marco del contenido (estructura conceptual, "schema")
Actividad : resumen (ayudado) de un texto que es la continuación del anterior (y paralelo a él), sobre la diferencia entre racismo y etnocentrismo. Dicto ocho oraciones que, si las ordenan correctamente, sintetizarán el texto que les daré posteriormente.

El dictado funciona e interesa a los alumnos; corrigen sus fallos por la pizarra, tienen relativamente pocos (algo menos que el primer dictado), y se interesan por el significado de lo que escriben. El registro "académico" les "impone" menos.

Pero a la hora de leer el texto y formar la síntesis (guiada), se nota algo menos de esfuerzo. De hecho, muchos no completan esta tarea satisfactoriamente y la presentación es mayoritariamente descuidada. Me doy cuenta que podía haber favorecido la resolución de este problema pidiendo a los alumnos que especificaran qué parte del texto sintetiza cada oración, ya que sospecho que algunos escatimaron esfuerzo recurriendo al "boleo" en algunas ocasiones. Una vez más, lo que más les ha costado y menos atención ha recibido es la abstracción de los conceptos de un texto expositivo. No perciben la importancia de esta habilidad. Quizás debería aludir directamente al tema. Me consta que este aspecto se refleja en todas las asignaturas (no es porque el texto sea inglés), y resta efectividad en cualquier tipo de estudio. Y todos los profesores reconocemos la dificultad de potenciar esta habilidad.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día:lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

5 - 2 - 90

Esta sesión cierra la fase introductoria, con un texto que define los conceptos de prejuicio y discriminación, y la relación entre ambos, ilustrando todo ello con diversos ejemplos. Es un texto largo que se recibe en forma oral, a velocidad de conversación. El proceso es: tres audiciones, intentando la clase proponer un esquema-resumen en la pizarra, completándolo progresivamente después de cada audición. Posteriormente se da el texto por escrito a cada alumno, que lo procesa simultáneamente oral-escrito. Las ^atar_{es} son, pues (a) extraer las ideas principales de un texto oral (b) relacionar las formas oral y escrita (c) completar la extracción de ideas con la ayuda del texto escrito, pero a la velocidad del texto oral.

Motivación y rendimiento se dan la mano en esta actividad, excepto un pequeño grupo (el de siempre) que participa a medias. Creo que la alta motivación se debe a la novedad, ya que es la primera vez que realizan este tipo de actividad; y también se suma la motivación resultativa al comprobar que son capaces de llevarla a cabo. En efecto, la mayoría identifica los puntos más relevantes, y unos cuantos van completando la información hasta incluir todo lo necesario o deseable. Realizado posteriormente el mismo proceso con otro grupo de 3º, éste sólo es capaz de identificar los puntos de máxima amplitud.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia:martes Hora:
Informador: C.Scott-Tennent

6 - 2 - 90 *

Pretendo ayudar a los alumnos a organizar los conceptos fundamentales ya introducidos y simbolizar la relación entre ellos de forma gráfica, uniendo lo visual con lo verbal.

Actividad : se distribuye dos hojas ciclostiladas a cada alumno. En una hay un diagrama (recuadros, con las interrelaciones señaladas por flechas) en blanco. En la otra hoja, hay una lista("desordenada") de conceptos, características, ejemplos, definiciones ... Se trata de completar el diagrama. Sin embargo, debido a un error de copistería, no salen en el cliché (segundo) las divisiones entre una palabra o frase y la siguiente. Esto hace que sea casi imposible completar la tarea, más aún cuando yo sólo me di cuenta hacia el final de la clase.

Pero esto no justifica enteramente el pésimo rendimiento en esta sesión. Cuando entramos en el terreno conceptual, abstracto ... en fin, ¡para que me voy a repetir! No se trata solamente de que no se aclarase casi nadie; lo peor es que este ejercicio se percibió como una excentricidad del profesor (lo digo por comentarios directamente recogidos, y otros más indirectamente). La mayoría abandonó el intento a media sesión. Solamente dos o tres consiguieron casi completar la tarea (uno de ellos lo hizo por su propia iniciativa, en casa - único ejemplo de este fenómeno hasta la fecha). Parecía que nunca hubiésemos tratado de este tema. Y al final de la clase, se notaban las ganas de olvidar para

siempre lo que allí había transcurrido. Cuando se trata de abstraer o interrelacionar conceptos, habrá que estructurar la actividad con mucho ingenio, o hacer alguna explicación de la importancia de estas habilidades (y además convencer a los alumnos, claro está).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: jue/jue. Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

8 y 15 - 2 - 90 (horas B)

En vista de que el dominio conceptual parecía quedar muy "verde" (vease 6 de enero de 90), se presenta un texto del libro de sociología "Problems in Modern Society", por exponer las ideas principales (conceptos organizadores) en un espacio breve, de una forma clara y con un lenguaje bastante llano a pesar de ser un libro para especialistas.

Aprovechando el tamaño reducido del grupo, se hace una clara lectura y comentario de texto de tipo interactivo profesor-alumnos. Parece que esta sesión interesa a los alumnos, y la asimila; se nota que están acostumbrados a recibir información "pre-digida", explicada paso a paso siendo ellos receptores pasivos, y se encuentran más cómodos en este papel. Al final responden bien a unas preguntas destinadas a relacionar los conceptos principales, aquellos que anteriormente (6/1/90) no supieron relacionar.

De la sesión del 15 de febrero cabe destacar que no había fotocopias (máquina averiada) y tuvimos problemas "técnicos" con el proyector de opacos y la pantalla. Esto lo menciono porque hay que tener en cuenta el mayor efecto de estos problemas puntuales con este tipo de trabajo; al no seguir un libro de texto, es difícil programar alternativas sobre la marcha. Una posible solución era dictar el texto, pero los alumnos "rechazaron" la propuesta "enérgicamente". ¡La novedad del dictado se ha perdido muy pronto! (V. 21/1/90).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día:lun/mar. Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

12 y 13 - 2 - 90

Entramos en una actividad más consistente y más autónoma por parte de los alumnos. Distribuyo información sobre aspectos del tema. Esta toma diversas formas (textos, gráficos, fotos, recortes de prensa y comentarios, estadística ...). Ellos forman grupos y cada grupo trabaja sobre un aspecto distinto. Intento distribuir los temas según los intereses de cada grupo (indicados previamente o en el momento). La tarea que tienen es la de presentar un informe sobre los documentos que reciben.

En la primera sesión, cuesta asignar el tema y distribuir los documentos, pero cuando por fin se logra, los grupos parecen bastante centrados en el trabajo. Están bajo la falsa impresión de que deben completar el trabajo en una sesión. Cuando aclaro esta confusión, el ritmo de trabajo baja claramente. Observo una participación desigual a nivel de clase y también dentro de cada grupo. Incluso hay un pequeño problema en un grupo con dos facciones que se llevan mal (no sé por qué, pero se acusan mutuamente de no participar adecuadamente). Deciden trabajar cada una por su cuenta, y piden que les complete la documentación a cada uno por separado. No consigo conciliarles, y parece ser la única solución. En realidad, sospecho que han tenido un desacuerdo fuera de esta clase.

Centro: I.B. CampClar
Aula:3º C-D Dia:lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

19 - 2 - 90

En esta sesión anuncio que se deberá entregar el informe, cosa que consiguen hacer todos los grupos, con lo cual se cumple mi predicción de que necesitarían 3 sesiones para esta tarea. Cada grupo la abordaba de forma muy distinta:

- "Posibles futuras soluciones para el problema del racismo"

(Aguadé, Altadill, Balsells, Bartel, Cruz, Marín).

Buena presentación. Repartición bastante equitativa del trabajo por secciones, con resultados desiguales.

Marín no entiende muy bien su texto, y cuesta entender su resumen. Aguadé se limita a extraer los puntos principales de sus textos, sin elaboración lingüística. Bartel ha escogido el texto principal y lo trabaja con Cruz.

Identifica muy bien los conceptos principales y los expresa a su manera, de forma muy clara y comprensible.

Las opiniones personales se reducen a una sección muy escasa y superficial (no aporta nada).

- "La etnia gitana frente al resto de la sociedad"(Fernández

V., García B., Sepúlveda, Martinez, Cobo). Presentación mínimamente aceptable. Este grupo se llegó a dividir en dos por desacuerdos respecto al reparto del trabajo, pero al final se pusieron de acuerdo en la distribución. Identifican bien los conceptos principales, pero el resumen es breve y no incluye algunos de estos. La opinión personal (conclusión) es muy escasa y no aporta nada.

- "La problemática racial en el Reino Unido" (Castilla, Muñoz Villares, Fernández I., Rios). Buena presentación, claridad de exposición, comprensión de la información, y elaboración lingüística. Pero el informe es muy breve y se presenta sin conclusión personal del grupo. A petición mía se añade esta sección, pero es demasiado breve y no aporta nada al resumen. Sospecho que Villares ha realizado gran parte de la tarea.
- "Ideas sobre las causas del prejuicio y discriminación racial" (Mestres, Velázquez, García J., González, Gondolbeu). Se limita a subrayar los conceptos principales en el texto y reproducirlos sin ningún tipo de elaboración lingüística. Es el único trabajo que raya en lo inaceptable, únicamente demuestra una comprensión aceptable de un texto difícil. La "redacción" se lleva a cabo precipitadamente en esta última sesión, se encarga sólo González, como si le hubiera "tocado la china". La actitud de este grupo es muy pasiva.
- "Los efectos de la discriminación racial" (Drudis, de las Heras, Arnau, del Estal, Fortuny, Farrus, Morquecho). Presentación aceptable. El resumen de los textos es muy justo, pero la opinión personal (conclusión) es extensa y aporta muchas ideas propias. Expresión clara, muy buena elaboración lingüística. En este grupo existen dos niveles muy distintos en cuanto a capacidad intelectual y lingüística.

En general la relación tiempo/trabajo es aceptable, con resultados algo desiguales aunque hay un mínimo denominador común que es la comprensión de textos originales (= no adaptados para lectores de habla no inglesa).

Cabe destacar la dificultad que tengo en determinar la participación individual (grado y modo) dentro de cada grupo.

Es curioso que tanto la composición de los grupos como la temática elegida tienen muy poco que ver con las manifestaciones iniciales al respecto. La dinámica social de la clase no es estática, ha sido dinámica en todas las fases.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia:martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

20 - 2 - 90

El objetivo de esta sesión es poner en marcha la última fase de esta unidad. Pido a los alumnos que formen grupos (a su libre elección) y proyecten un trabajo que deberán entregar antes de la 2ª evaluación (para posteriormente presentarlo al resto de la clase). Las condiciones son muy abiertas :

- (a) se puede trabajar cualquier tema relacionado con el racismo,
- (b) se puede utilizar cualquier fuente de información, contando con mi ayuda - en la medida que sea posible - para la localización de fuentes en lengua inglesa, pero la presentación debe ser íntegramente en lengua inglesa, (c) el trabajo puede tomar cualquier forma - "sketch", comentario, encuesta, ensayo, etc.- y (d) la prueba de la 2ª evaluación se referirá en parte a este trabajo.

Explico que en los trabajos valoraré sobre todo el esfuerzo y la creatividad personal. Asimismo valoraré sólo el contenido (calidad y , en parte, cantidad), y no la precisión lingüística por si misma, siendo el único criterio lingüístico que aquello que se expresa sea fácilmente comprensible para cualquier lector o espectador.

Destaco que estos trabajos saldrán totalmente de ellos, desde su concepción inicial hasta su ejecución final, quedando mi papel limitado a la supervisión y ayuda, "como la tecla F1 en los programas de ordenador" a lo que un alumno responde con humor "Se podrá pulsar también la tecla Esc. ?" (E. Mestre). Manifiesto que conocen ya las ideas y formas de expresión para llevar a cabo un trabajo de este tipo, y que sospecho que les

sorprenderá su propia producción.

Una vez se han sentado las bases, comienzan las propuestas y su negociación entre los alumnos. Pido que, como máximo al final de la siguiente sesión, se me informe de la composición definitiva de los grupos y una propuesta clara de trabajo, así como algunas ideas iniciales sobre el proceso a seguir (es decir, cómo piensa trabajar el grupo).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

22(hora B), 26, 27 de Febrero 1990

2, 13*, 15(hora B), 19, 20, 22 de Marzo 1990

Entramos en la fase de "projects" en grupos. El objetivo es que se produzcan trabajos con una fuerte inversión personal de los alumnos (= mínima intervención mía). Calculo que dará el tiempo justo de completar el "project" y entregarlo para la 2ª evaluación, pero la exposición de cada grupo al resto de la clase tendrá que esperar a la siguiente evaluación. Todo esto lo comunico a la clase.

Los grupos se constituyen rápidamente. Son distintos en algunos casos a los anteriormente existentes, y también a los postulados al principio del trimestre. Se trata de dos pequeños grupos anteriores fundiéndose en uno nuevo más numeroso (excepto un caso), y así los 8 grupos postulados al principio se convierten en 5. También surgen de forma inmediata las propuestas de trabajo. No se corresponden casi con los centros de interés manifestados a priori, al principio del trimestre.

Describiré el proceso de cada grupo, pues a partir de este momento la clase no vuelve a funcionar como bloque.

- Fernández I., Rios, Villares, Castilla, Altadill, Balsells, Marín, Muñoz (8). Creo que en general no se deben formar grupos tan numerosos, pero la escala del trabajo propuesto parece dar cabida a la participación de todos. Ya me han comentado varios alumnos de esta clase que les ha impresionado mucho la película "Grita Libertad", narrando la amistad del periodista blanco Donald Woods y el líder negro Steve Biko en Sudáfrica (*). Este grupo, contando con las versiones

en lengua castellana e inglesa de la novela, desea escoger algunas escenas de la novela y representarlas a la clase. La idea me entusiasma, porque implica un aspecto oral con habilidades y destrezas nunca antes desplegadas en clase. El grupo desea que no comente su idea con los demás compañeros (la intención es de darles una 'grata sorpresa'). Primero, pues, escogen las escenas a representar. Sugiero que interesará a todos saber el motivo de haber escogido esas (y no otras), y que el grupo haga un pequeño comentario personal de cada una (han escogido unas 5 escenas). A continuación preparan sus guiones (a partir de la versión inglesa, y en algunos casos convierten el habla indirecto en directo para completar el guión). Piden que les ayude en cuanto a pronunciación y entonación ; después de hacerlo, les entrego una grabación en la cual doy una lectura dramática a los guiones. Les servirá de referencia para los ensayos, que empiezan al momento. Proponen la idea de filmar la representación en video en lugar de realizarla 'en vivo y en directo' ante la clase. Reservo la videocámara en el centre de recursos con bastante antelación, pero cuando nos toca esta averiada. El proyecto parece venirse abajo (queda poco tiempo para probar alternativas), pero un compañero de clase se ofrece a filmar con la cámara de sus padres. También cuenta el grupo con la actuación de un alumno de otra clase (3º A-B). Este grupo arrancó con mucha iniciativa y no pierde ritmo en ningún momento, se intuye desde el principio que su producción será muy interesante. Sin embargo, debo mencionar que mis frecuentes consultas con este grupo se limitan prácticamente a Castilla, Villares y Fernández.

(*) Quiero señalar, mientras lo tengo presente, que durante todo el trimestre, varios alumnos han ido aportando (de forma espontánea) recortes de prensa, comentando programas y películas que han visto sobre el tema del racismo, etc. etc. En este sentido relacionaban nuestro trabajo con temas de actualidad o experiencias culturales propias.

- Drudis, del Estal, de las Heras, Arnau, Fortuny y Morquecho

(6). El grupo está al límite en cuanto a número. Su proyecto es: elaborar una encuesta buscando 'el etnocentrista o racista que llevamos dentro', o al menos que el encuestado reflexione sobre el tema. La encuesta se convertirá en un programa de ordenador, el cual pasaré a otras clases en el instituto, y a la hora de exponer al resto de la clase, el grupo analizará los datos obtenidos y realizará un comentario al respecto. Este grupo dedica el tiempo de clase a elaborar la encuesta. Parece trabajar con un ritmo lento, realizando pocas consultas (y éstas sólo a través de Drudis), y reacio a mostrar su trabajo. Da la sensación de inercia. En las últimas sesiones muestran algunas partes de la encuesta, y les recomiendo: 1) que tengan en cuenta el factor 'sinceridad de los encuestados', y 2) que no se limiten a respuestas 'sí/no', sino que cuando proceda ofrezcan toda una gama de posibles respuestas. Y algún punto más, pero todo relacionado con técnicas de encuesta. También alguna consulta de vocabulario motiva explicaciones, ejemplos, anécdotas por mi parte (p. ej., cómo es la palabra 'encuesta' en inglés). De todas formas, este 'project' es el que más se referirá (y más directamente) a la introducción conceptual de la primera mitad del trimestre.

- Bartel, Cruz, Aguadé (3). Proponen un 'clásico trabajo monográfico' sobre la figura de Nelson Mandela (por lo tanto, de rigurosa actualidad), pero luego se centran en el tema del Apatheid, refiriéndose, eso sí, a Mandela. Les proporciono dos artículos de la revista Time (uno breve y el otro muy extenso), pero también utilizan fuentes de lengua castellana (recortes de prensa, enciclopedia, etc.). En las horas de clase se dedican a redactar y a recortar fotografías, mapas, etc. Bartel pregunta sobre formas de expresión en inglés (palabras, frases), pero no con mucha frecuencia. Sin embargo, es evidente que este grupo aprovecha bien el tiempo para adelantar su trabajo. A Bartel parece apasionarle el tema.
- Fernández V., García B., Martínez, Cobo, Sepúlveda (5). Proponen un trabajo muy parecido al anteriormente comentado, pero no hay colaboración con el otro grupo. Pienso que será interesante contrastar las producciones, con dos visiones independientes sobre el mismo tema. Algunos componentes de este grupo habían manifestado su interés por este tema desde el principio. Aunque les proporciono materiales, fuentes de información en lengua inglesa, etc., observo que buscan la información de lengua castellana (prensa, enciclopedia, etc.). Lingüísticamente es un hecho importante, porque el 'input' en lengua inglesa era el elemento principal para desarrollar su conocimiento de esta lengua. Pero este grupo practicará la lengua inglesa haciendo una traducción inversa a partir de lo previamente recopilado, seleccionando y (a veces) sintetizado. De hecho, sus consultas al profesor se reducen a problemas en la traducción inversa. Estas consultas se realizan siempre a través de García, que se convierte en el 'portavoz' del grupo. No siempre

consultan todos los problemas, ni recurren siempre al diccionario; a veces se inventan la solución, creando formas inexistentes en lengua inglesa. Reproducen así las condiciones de la comunicación espontánea, donde los interlocutores no tienen tiempo de solucionar los problemas de lengua a través de la referencia, sino que los solucionan 'como buenamente pueden' a partir de los conocimientos ya existentes de lengua y cierto grado de intuición. Al no trabajar con un input en lengua inglesa, no solamente no realizan el importantísimo esfuerzo de descifrar el significado expresado en lengua inglesa, sino que además no disponen de un modelo lingüísticamente perfecto que sirva como punto de referencia para la propia producción. Es una cuestión sobre la cual debo reflexionar más detenidamente. De todas formas, el grupo parece al menos aprovechar la hora de clase para avanzar en su trabajo tal como lo han planteado.

- García J., Mestres, Farrús, Velázquez, González J., Gondolbeu (6). Este grupo propone un trabajo muy ambicioso : estudiar la situación de los inmigrantes en El Maresme. Esto conlleva fuentes de L_1 (v. problemática grupo anterior). Piensan en las posibles fuentes de información, pero llegamos a la conclusión de que habrá que acudir a los archivos de periódicos. Lo ven muy 'complicado' y deciden cambiar la idea. Piensan en la población gitana de su propio barrio, pero como también implica visitar el Diario Español y El Periódico, descartan esta idea. Lástima, porque ambas ideas conectaban con su entorno más o menos directo, con la posibilidad de aplicar al mismo los conocimientos adquiridos. Pasa el tiempo y les obligo a tomar una decisión

en firme. Por fin el trabajo será sobre un título genérico: Los Gitanos. Les proporciono información en lengua inglesa y sugiero una comparación entre la comunidad gitana en Inglaterra y la nuestra. Sin embargo, no procesan la información en inglés, ni siguen mi sugerencia. Buscan libros en L_1 . Es un grupo de gente poco trabajadora (ya los conozco del curso anterior); pierden bastante el tiempo en clase y no consigo encarrilar a este grupo, entre otras cosas porque me absorbe mucho la supervisión y ayuda a los otros grupos que sí están produciendo (en mayor o menor grado).

Centro: I.B. Camp-Clar
Aula: 3º C-D Dia: Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

26, 27, 29 - M a r z o - 1990

Esta semana deben entregar la producción de cada grupo para ser evaluada, y también explico que para completar la evaluación realizarán (el día 30 de marzo) una prueba en lengua inglesa que versará sobre la introducción teórica-conceptual además de su propia producción. **En** esta prueba se valorará únicamente los conocimientos adquiridos, y no la calidad lingüística ; el único criterio lingüístico será que se pueda comprender bien todo aquello que expresen (comentaré todos los aspectos de la evaluación en una sección aparte).

El grupo de Bartel entrega su producción el día 26 y supuestamente se dedica a repasar para la prueba de evaluación. Los demás grupos entregan el último día (lo que me resulta inconveniente porque entramos ya en época de exámenes). La verdad es que me llevo una sorpresa muy grata al comprobar los resultados del trabajo (sobre todo los grupos "Survey" y "Cry Freedom"). Pero el grupo 'perezoso', que la semana anterior ni siquiera habían iniciado su producción, entrega un trabajo excesivamente escueto y redactado con un inglés de nivel muy avanzado. Es evidente que han hecho un resumen ' de última hora y máxima urgencia ', del cual han encargado la traducción al inglés a una persona probablemente licenciada en filología inglesa. Esto me plantea un problema a resolver antes del 5 de abril (juntas de 2ª evaluación).

Estoy contento porque todo el instituto comenta que el trimestre ha sido (y se les ha hecho) muy largo (3 meses, con lo cual el 3er trimestre será corto: 2 meses), y sin embargo en esta clase no ha sido así. Además, la producción de los grupos es mejor de lo que me esperaba. En cuanto

a la asimilación de conocimientos, habrá que ver los resultados
de la prueba.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

17 de Abril de 1990

Esta sesión tiene dos objetivos distintos. En primer lugar, se comenta las pruebas de la 2ª evaluación (cada alumno tiene su prueba ya calificada para referirse a ella), y se comenta las producciones de clase de la 2ª evaluación (destacando sus rasgos positivos y negativos mediante una hoja que se entrega a cada grupo). De las pruebas, no se interesan por sus aciertos y errores (normal en estudiantes de B.U.P.); pero comentan que les pareció más difícil a primera vista que después de realizarla, están contentos de su capacidad demostrada y de la calificación obtenida. En cuanto a los trabajos, están satisfechos de las calificaciones obtenidas, pero no todos los miembros de cada grupo se interesan por los comentarios (evaluación cualitativa) que les presento.

En segundo lugar, se plantea continuar (o no) con esta línea durante la 3ª evaluación. La gran mayoría lo desea. Entonces explico lo que haremos. Primero cada grupo preparará una exposición oral al resto de la clase de su producción (2ª eval.). Esta presentación debe incluir un máximo esfuerzo por hacerla comprensible a los compañeros, así como un instrumento (breve) de autoevaluación, elaborado por los 'presentadores', que permite al auditorio comprobar su nivel de comprensión. Además, cada grupo debe preparar un resumen escrito con los puntos principales de su presentación;

éstos se distribuirán (posteriormente a la presentación oral) a los compañeros de clase para completar su comprensión.

La prueba de evaluación comprobará esta comprensión, pues cada alumno responderá (en inglés) a preguntas sobre las presentaciones de clase, excepto la propia (sobre el contenido de la propia ya se refería, en parte, en la prueba de la 2ª ev.). Así, pues, especifico que la calificación final de curso se obtendrá a partir de la media aritmética entre 4 elementos: (a) producción del grupo (2ª ev.), (b) prueba sobre el contenido de la introducción teórica + sobre la producción del propio grupo (2ª ev.), (c) presentación oral al resto de la clase (3ª ev.), (d) prueba sobre las presentaciones ajenas.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día:lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

23 de Abril de 1990

La encuesta sobre racismo + etnocentrismo preparada (en inglés) por el grupo "Survey" se realiza por ordenador. El programa que han preparado es muy completo. La primera pantalla presenta los componentes del grupo, explica la finalidad de la encuesta, y pide que los encuestados se atribuyan un seudónimo. Cada pantalla sucesiva es una pregunta a la que se responde (entre varias posibilidades ofrecidas) tecleando un número. El programa recoge estos datos, que se analizarán posteriormente (aunque la pantalla introductoria explica que, aunque se pretende recoger las opiniones, la auténtica finalidad es que el encuestado reflexione sobre su propio racismo/etnocentrismo al contestar). Otras clases han respondido a la encuesta, para así recoger más cantidad de datos, y también porque en realidad constituye un excelente ejercicio interactivo con un texto inglés. La encuesta tiene mucha calidad, pero también está salpicada de buen humor en algunas preguntas e instrucciones y resulta muy amena.

La clase de hoy es el turno de esta clase de responder a esta encuesta de sus compañeros de clase. Estamos en la sala de informática, donde hay 8 ordenadores. En cada ordenador hay un grupo de 3 o 4 alumnos respondiendo a la encuesta. Se lo pasan 'pipa' (algunos no han manejado nunca un ordenador). Algunos (pocos) no se toman en serio la encuesta, pero la mayoría reflexiona sobre las preguntas y medita sus respuestas. Me hacen preguntas sobre algunas palabras, pero pocas. Algunos tienen problemas con la mecánica del proceso; no entienden bien las instrucciones, teclean letras

en vez de números (con lo cual el programa se 'cuelga' y deben empezar de nuevo, etc. etc.). El trabajo para mí y los del grupo "Survey" es agotador al resolver estos problemas sobre la marcha. Pero al final de la clase todos han podido completar la encuesta y hemos podido recoger los datos: la sesión es parecida a lo que ha transcurrido en otras clases que han hecho lo mismo.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

24, 26, 30 de Abril + 3 de Mayo de 1990

Estos días se dedican a preparar la presentación oral; pero aunque los alumnos se dedican a esto, tenemos el inconveniente de que la mitad de ellos está en el viaje 'fin de estudios' (hay dos 'tandas' que van a distintos lugares).

Hago constar a todos los grupos la importancia de que participen todos los integrantes en la presentación, y que ésta se realice únicamente en lengua inglesa en todo momento. Los dos grupos cuyo tema es muy parecido piden permiso para 'unir fuerzas' y presentar juntos, y lo concedo porque me interesa observar el efecto que puede tener esto, y porque en principio no se me ocurre ninguna contraindicación.

Los días 4 y 10 superviso el grupo "Survey", fuera del horario de clase, en la sala de informática. Nos dedicamos a mejorar el programa de la encuesta, sacar una copia por la impresora, contabilizar los datos obtenidos, y elaboran una 'carátula' muy atractiva, quedando así un producto completísimo que sin duda utilizaré como ejercicio de clase en el futuro. En este grupo hay tres integrantes que son muy aficionados a la informática y además son personas perfeccionistas, no les gusta dejar un trabajo sin completar. La iniciativa sale de ellos, ya que les había calificado previamente su trabajo (con una nota muy elevada). Hay un cuarto integrante que hace acto de presencia (para aprender y/o por curiosidad) pero no participa, y otros dos que ni siquiera acuden. Lo menciono porque se observa de forma muy evidente la desigual participación dentro de los grupos. Tengo que tenerlo en cuenta a la hora de valorar esta fase.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

7, 8, 10 de Mayo de 1990

Ya están todos los alumnos (¡después de unos viajes que les han ido muy bien !), y esta semana constituye el último tiempo de clase para preparar las presentaciones. Concretamos ya el 'orden de actuación', el primer grupo lo hará ya el lunes. Parece que tienen ganas de empezar, hay un cierto clima de expectativa creado en torno a las presentaciones (curiosidad + novedad ?). Se intuye que algunas van a ser muy interesantes. Los alumnos hacen pocas consultas, y todas relacionadas más bien con el formato de su presentación.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

14 de Mayo de 1990

Hay mucha curiosidad por parte de todos porque hoy veremos la primera presentación a la clase por parte del grupo "Cry Freedom". Esta presentación es buena, pero plagada de pequeños 'accidentes'. Empiezan cuando el jefe de estudios decide realizarme una consulta importante justo a la hora de iniciar esta clase, con lo cual llego casi diez minutos tarde a la sala de audiovisuales. Como yo tenía la llave de la misma, treinta alumnos y tres observadores han tenido que estar en el pasillo y todos estamos nerviosos.

Entramos, nos sentamos, etc. etc. y un alumno que iba a traer una videocámara para filmar la presentación, resulta que no lo había entendido bien y la traerá mañana (!!).

El grupo presenta el video que vamos a ver, realizado por ellos. Esta introducción es buena, y la hacen con una dicción clara y una pronunciación más que aceptable. Los compañeros de esta clase atienden al 100%. Ahora bien, hay que decir que la introducción la están leyendo, es decir, los del grupo utilizan 'guión'. Creo que podrían haberse esforzado más, prescindiendo del mismo. Además, no han rectificado una omisión que ya les señalé cuando me entregaron el trabajo; explican muy bien el contenido del video y el proceso de su realización, pero no especifican por qué, de toda una novela, han escogido precisamente estas 5 o 6 escenas. Sin embargo, siendo el primer grupo en hacer la presentación, lo han hecho con mucho aplomo; hay que pensar que nunca han hecho una presentación oral en clase en una lengua extranjera. Por lo tanto, por ser un primer intento, mi

valoración es positiva a pesar de las carencias que señalo.

Llega, pues, el momento de pasar el video. Los compañeros de clase tienen mucha curiosidad por verlo. He decidido pasar el sonido por la cadena estéreo y que los alumnos lo reciban a través de los auriculares, porque (a) contienen vocabulario y expresiones que les resultarán difíciles de entender, (b) la calidad de la dicción y su grabación dista mucho de ser perfecta, y (c) el altavoz de la T.V. funciona bastante mal. La recepción de sonido cadena-auriculares es muy superior; si lo paso por el altavoz de la T.V. no van a entender casi nada. Pero en el momento de preparar esto, descubro que, como sucede periódicamente en nuestro instituto (no sé muy bien cómo se permite), alguien (y no precisamente un profesor) ha utilizado el aparato por la tarde (o noche) el día anterior. El monitor de T.V. no está sintonizado para el video, la cadena estéreo tampoco, y la clavija del cable audio está rota. La presentación del video queda interrumpida durante unos minutos mientras intento en vano subsanar todo esto, y al final tenemos que escuchar por el altavoz de la T.V.. ¡Ya no sé qué más puede pasar hoy!. Es difícil expresar lo que siento en estos momentos.

Después de pasar el video (los espectadores, efectivamente, no entienden casi nada de lo que en él se dice), el grupo "Cry Freedom" distribuye un pequeño test de elección múltiple (bastante bien diseñado) a los compañeros de clase para que éstos lo realicen y comprueben así su comprensión de toda la presentación. A la hora de dar las soluciones, ayudo al grupo porque queda demasiado poco tiempo.

Los alumnos y observadores comentan al salir que les ha gustado mucho la sesión; pero yo pienso que tendría que haber salido muchísimo mejor, y no ha podido ser, por causas completamente ajenas a nosotros. Estoy deprimido, indignado y agotado pero valoro positivamente la actuación y ^{el} comportamiento de los alumnos.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

15 de Mayo de 1990

Hoy presentan conjuntamente los 2 grupos "Apartheid en S. Africa". Esta sesión no tiene los problemas de la anterior, y todo se desarrolla con normalidad. Los componentes (que son muchos, unos 8) se han distribuido el trabajo de forma muy acertada, y coordinan perfectamente sus intervenciones. La presentación toma la forma de 'mini-conferencia'. También se distribuyen mapas y gráficos fotocopiadas de los trabajos entregados. Hay bastante variación en cuanto a la calidad de la pronunciación, y en general con excesiva velocidad, lo que dificulta la comprensión de los oyentes, sobre todo una parte que consiste en datos geoeconómicos (incluso puede decirse que esta parte sobraba del todo). En realidad están leyendo determinadas secciones de sus trabajos, seleccionadas con un criterio discretamente aceptable (hay más referencias a S.África y personajes que al problema del apartheid, y sobre todo encuentro a faltar alguna sugerencia en cuanto a soluciones de este problema). Queda claro que no han tenido en cuenta mis comentarios sobre su trabajo cuando me lo entregaron. Además han omitido un requisito indispensable; el instrumento de autoevaluación de la comprensión de los oyentes. Es como si se limitaran a cumplir con el trámite, salvo Bartel, cuya intervención es de una calidad (de contenido y pronunciación) notablemente superior al resto, y muestra alguna elaboración posterior sobre su trabajo entregado, elaboración acertada que

sí ha tomado en cuenta los comentarios del profesor. Ella además se ha preocupado de incluir y comentar una canción de un cantante S. Africano que viene muy al caso con el tema. La presentación concluye con la audición de esta canción.

Los oyentes de esta presentación la valoran positivamente (según comentarios espontáneos), aunque algunos manifiestan que les costaba comprender determinadas secciones. Yo la califico con 6,5 puntos sobre 10.

Hoy ha traído el alumno la videocámara y hemos podido filmar la presentación, pero manifiesta que no la puede traer más (porque es de su tío y la necesita); por lo tanto no podremos filmar más presentaciones, porque la videocámara del centro de Recursos está averiada (la teníamos pedida, pero me informan que tardarán en repararla).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: jueves Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

17 de Mayo de 1990

Los tres componentes del grupo "Survey" que parecen llevar el trabajo (los otros tres parecen bastante pasivos, como ya he manifestado anteriormente) me piden que vaya con ellos a la sala de ordenadores. Afortunadamente ésta se encuentra libre ahora, y accedo a su petición porque su presentación está programada para la siguiente clase. Por lo tanto, quedan unos diez alumnos en el aula sin supervisar (es hora B).

Se trata de enseñarme lo que han preparado para presentar y hacer unos retoques. Arrancamos el programa (lo han titulado "Survey Graphics") y me quedo pasmado con lo que veo. Han introducido los datos obtenidos con el programa "Survey" en un programa de estadística. El resultado es un análisis gráfico completísimo de los datos obtenidos, desglosados por sexo, por edad, globalmente, por preguntas de la encuesta, etc. etc. No se han dejado ningún aspecto, incluso se presenta cada análisis mediante gráficos de barra y de tarta a la vez para una mejor visualización. Además es de un manejo facilísimo, porque el usuario puede acceder a cualquier sección en cualquier momento desde un menú central que ocupa una sola pantalla.

Pretenden que haya un grupo de alumnos en cada ordenador, que éstos vean los gráficos y luego apunten las conclusiones que sacan en una hoja que distribuirán ellos llamada "Survey Graphics: Group Opinion". Entonces ellos recogerán estas hojas y podrán analizar la opinión de toda la clase, además de añadir la suya propia.

Compruebo el funcionamiento del programa, y naturalmente
apruebo su propuesta de presentación y les felicito por
el trabajo realizado tanto a nivel de ideas como de su ejecución
de las mismas.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

21 de Mayo de 1990

La presentación del grupo "Survey" se desarrolla según el plan previsto. Es evidente el interés de toda la clase, aunque la sesión es agotadora para mí y los presentadores porque, aunque las instrucciones y el manejo del programa son sencillísimos, surgen problemas y dudas en todo momento, que solventamos acudiendo al grupo pertinente. Las conclusiones que se entregan al final son buenas, y algunas muy buenas, lo que demuestra el interés de todos en analizar esta presentación gráfica de los datos obtenidos. Y todos los grupos expresan sus conclusiones en inglés, aunque esto no era un requisito indispensable. Se felicita al grupo en las conclusiones, aunque casi todos desconfían de la validez absoluta de los datos obtenidos, entre otras cosas porque en el gráfico "Edades de los Encuestados" aparecen edades ; de 80 o 90 años ! (en una población que se limita al instituto). Son personas que no se habían tomado la encuesta en serio (no necesariamente de este curso), pero hay que decir que se trata de una minoría muy pequeña. Es interesante observar que no hay consultas referentes a vocabulario, porque éste es el mismo de la encuesta (ya contestada). Al final todos manifiestan que ha sido una sesión activa, dinámica, y de gran interés.

Personalmente también me ha entusiasmado, pero he visto dos carencias. Una es que el aspecto de presentación oral se ha reducido a 2 o 3 minutos al principio, cuando un

componente del grupo ha expresado el objetivo de la sesión y unas instrucciones previas. Ahora bien, esto es resultado de la mecánica propia de esta presentación, y casi se puede decir que el formato de la misma lo imponía. En parte se puede justificar también así la segunda carencia, es decir, la ausencia de participación por parte de 3 componentes del grupo.

Calificación de esta presentación = 9.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

22 de Mayo de 1990

Hoy escuchamos la última presentación, con el tema de "Los Gitanos". El grupo se enfrenta a enormes adversidades climatológicas. Hay una tormenta con lluvia intensísima y fortísimos truenos. Nuestra clase es a primera hora, y muchos alumnos del instituto no acuden al mismo; es muy comprensible, por las grandes inclemencias del tiempo y los graves problemas de circulación en las carreteras. Sin embargo, en esta clase sólo faltan 2 o 3 alumnos (de 29), supongo que en parte debido a un alto grado de interés por la presentación. Además llegamos casi todos empapados, y los truenos obstaculizan continuamente la audición. A pesar de todo esto, hay suficiente moral e interés para llevar a cabo la presentación, y los oyentes están muy atentos en todo momento, aunque el ambiente es distendido y hay algún comentario humorístico referido al tiempo.

El contenido de lo expuesto es de muy buena calidad y bien seleccionado y subdividido. Participan todos los miembros del grupo (uno hace las funciones de moderador), todos salvo uno se apoyan mucho en un guión (y uno lo dicta prácticamente). Farrús recita casi sin mirar su guión (quizás esto debería ser obligatorio en el futuro, es un punto a considerar). Estos guiones no son 'fusilados' del trabajo entregado (que, por cierto, será muy bueno: recordemos que les rechazé la primera versión que habían entregado), sino que han sido elaborados específicamente para hoy. En este

grupo me sorprende la elevadísima calidad de la pronunciación, que ellos luego atribuyen a que escuchan mucha música anglófona y se interesan por las letras de las canciones. Puede ser cierto, porque en clase hacemos poco trabajo oral (otro punto más a considerar cara al futuro). Además se esfuerzan en proyectar bien la voz. La verdad es que los oyentes comprenden mejor esta presentación que otras, posiblemente debido en parte a todo esto (pero también posiblemente en parte al contenido y las formas lingüísticas empleadas, quizás más asequibles, no lo sé).

En cuanto a aspectos negativos, señalaría la falta de apoyos visuales (sólo hay un esquema en la pizarra que escribe un miembro del grupo al exponer su sección), y la pobreza del autotest que se proporciona a los oyentes: sólo hay cinco preguntas de elección múltiple, y no muy bien seleccionadas (se podrían acertar las respuestas sin haber asistido a la presentación). Al final de la sesión se escucha (en radiocassette portátil - estamos en el aula-) una canción "heavy" (letra inglesa) titulada "I'm a Gipsy" ("Soy un Gitano"), cuya letra no se comenta porque no la tienen. Cuesta mucho captarla.

Calificación de esta presentación = 7,5

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: jueves Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

24 de Mayo de 1990

Se acerca el fin de curso, y hay que realizar el posttest (nivel de lengua) antes de quedarnos sin tiempo. Serán las mismas pruebas que configuraron el pretest, aunque los alumnos no lo saben. Sospecho que se les hará pesado volver a realizar las mismas pruebas, y además 'a fondo perdido' desde su punto de vista (no tendrán ningún 'feedback' inmediato sobre ellas). Pero la disposición de esta clase ha sido positiva en todo momento.

Como hoy es 'hora B' y sólo está la mitad de los alumnos, quiero realizar la prueba de lectura (y luego, la semana que viene, la otra mitad). Es la prueba que más se presta a copiar de los compañeros, y en 'hora B' puedo separar más a los alumnos. Además, creo que es la prueba más importante porque es donde espero observar más diferencias. Y en el pretest, la realizamos en 'horas B'. Pero tengo la mala suerte de que faltan 5 alumnos (representa un tercio de los que tendrían que estar). Es raro, y probablemente debido a alguna circunstancia puntual, ya que la asistencia en esta clase ha sido casi óptima a lo largo de las dos evaluaciones.

Por lo tanto, se requiere un cambio de planes sobre la marcha. Realizan la prueba de redacción, que no requiere preparación alguna por mi parte. Esta evoluciona con toda normalidad. En las redaciones se nota que les ha impresionado mucho su viaje 'fin de estudios', sobre todo los (más juer-gistas) que fueron a Mallorca.

El día 31 de mayo (la siguiente 'hora B'), la otra mitad de la clase realiza la misma prueba, y las características de la sesión son idénticas, salvo la asistencia (falta sólo un alumno).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

28 de Mayo de 1990

Para hoy tengo previsto (y puedo hacerlo, ya que la asistencia es óptima) pasar la encuesta para conocer la percepción que tienen los alumnos de todo el trabajo que hemos concluido ya (a falta de la prueba de evaluación). La encuesta es completísima, y no sé si tendrán ganas y/o tiempo de completarla. He tenido que decidir entre ubicar esta sesión en el aula triple (lugar donde habitualmente se hacen los exámenes o pruebas de evaluación) o en el aula habitual. En el aula triple los podía separar más (con lo cual no se podrían haber consultado entre ellos: quiero que las respuestas sean individuales y no negociadas en bloque); pero habríamos perdido tiempo al desplazarnos sin previo aviso. Además en el desplazamiento se podría haber 'perdido' algún alumno no deseoso de responder a una encuesta. Y es un lugar que habría revestido la actividad de un cierto aura de 'examen', cosa que no deseo. Por lo tanto, he optado por el aula habitual.

Primero explico la finalidad de la encuesta, destaco su importancia (para mí y para ellos cara a futuras modificaciones en la asignatura) y en consecuencia pido y recomiendo un máximo de autenticidad (e individualidad) por su parte. Subrayo también que las encuestas serán anónimas.

Por lo que puedo observar mientras realizan esta actividad, la gran mayoría responde positivamente a mis peticiones. Me sorprende cuando casi todos han acabado al cabo de media hora. No sé si esto es bueno o malo. En efecto, al hojear posteriormente las encuestas, encontraré que todos han

contestado en todas las preguntas; pero aquellas preguntas más abiertas, las respuestas son más escuetas de lo que me esperaba (creo que por pereza más que nada, aunque algunos habrán calculado mal el tiempo, pensando - como yo - que no sería suficiente).

Aprovecho, pues, el tiempo restante para informar y dar instrucciones respecto a la evaluación (parcial y global) de la asignatura. Para la prueba de evaluación, cada alumno deberá conocer bien los puntos más importantes de las presentaciones que se han llevado a cabo, excepto la propia (sobre la propia ya se han examinado en la prueba de la 2ª ev.). Cada grupo deberá preparar una síntesis por escrito de lo que han presentado, para poder yo hacer fotocopias de la misma y darlas a toda la clase. Esto será una buena ayuda para recordar el contenido de las presentaciones y completar la comprensión de las mismas, ya que resulta difícil comprender y asimilar el contenido de una explicación mayormente oral, en una lengua no propia, y sobre un tema que uno mismo no ha trabajado. Hago constar la importancia de esta ayuda cara a los compañeros de clase para que cada grupo se sienta responsable de producir un resumen de la mejor calidad posible. Esto además hará que cada grupo haga una última y profunda reflexión sobre su propio tema para poder abstraer los conceptos principales, diferenciándolos de la información secundaria (ejemplos, anécdotas, etc.). Creo que esta habilidad es una herramienta primordial para cualquier estudiante. Y hacerlo sobre un texto en una lengua no propia obliga a una óptima comprensión de la misma (contenido, estructura textual, etc.).

Informo a los alumnos que la calificación global de esta asignatura será la media aritmética de cuatro notas :

- 1) trabajo de clase 2ª evaluación
- 2) prueba 2ª evaluación
- 3) presentación y resumen de 1)
- 4) prueba 3ª evaluación

Como yo no intervine en la 1ª evaluación ni la evalué, sólo tendré esa nota en cuenta en caso de que con ello aumente la calificación global del alumno. Ellos muestran todos una clara conformidad con este sistema. "porque así no recae todo sobre 'un exámen final'" (como suele suceder en muchas asignaturas). En esto tienen mucha razón. Además hay que señalar que ya conocen las tres primeras notas (de las cuatro que se van a contabilizar), y que la gran mayoría han obtenido buenas calificaciones en este caso, con lo cual hay menos preocupación de una mala calificación final. Sin embargo, manifiestan cierta duda de la propia capacidad para realizar bien la última prueba (además, aunque les he especificado el contenido de la misma, no quiero decir nada en cuanto a su forma).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

29 de Mayo de 1990

Hoy tenemos que hacer el post-test de lectura (velocidad + comprensión). Afortunadamente, la clase está al completo. Cabe destacar que la asistencia ha sido óptima desde enero, porque es un indicador más de motivación, quizás el más fiable de todos.

El test es el mismo pre-test, aunque los alumnos no lo saben previamente. En la serie de post-test me estoy llevando una grata sorpresa, pues pensaba que se les haría pesado (sería lógico) pero no es así. Parecen realizarlos de buena gana (también es cierto que no les he escatimado explicaciones en cuanto a su finalidad y la necesidad de contar con estos datos: y además he intentado diseñar los tests con una forma amena y sencilla). Sin embargo, hay conatos de mirar las respuestas del compañero y tengo que estar muy pendiente (a la vez que cronometro a todos; es agotador). Era mejor como en el pre-test, en 'horas B' (estando sólo la mitad de los alumnos, los puedes separar más): pero ya he comentado por qué no puede ser. La verdad es que aunque no lo manifiesto (¡espero!), me irrita bastante este detalle, porque les he subrayado que estos datos no tienen relación alguna con la calificación de la asignatura, y que además es importante que sean auténticos. Pero algunos ya tienen muy arraigado este vicio, como me consta perfectamente. Muchos profesores descuidan (conscientemente, o no; con razón o sin ella) este aspecto, y algunos incluso lo fomentan.

La sesión discurre, por todo lo demás, de forma muy parecida al pre-test.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: lunes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

4 de Junio de 1990

Completamos los post-tests con el de comprensión audio-visual. Las características de esta sesión son iguales que la anterior (29 de mayo); con la única diferencia de que, a simple vista, parece costarles bastante menos esta prueba que cuando fue pre-test (y/o interesarles más el contenido del video, un documental sobre la historia de la lengua inglesa).

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: martes Hora:
Informador: C. Scott-Tennent

5 de Junio de 1990

Hoy es la última clase del curso (de esta asignatura), y tenemos mucho que hacer. En primer lugar, como lo prometido es deuda, volvemos a pasar el video "Cry Freedom", pero esta vez en condiciones óptimas de audición, y además he fotocopiado el guión (que me ha proporcionado el grupo). Esta actividad se sigue con buena atención por parte de todos, aunque al final algunos comentan (no sé si en serio) que su comprensión del video no ha aumentado significativamente respecto a la primera audición.

Después se reparten las fotocopias de los resúmenes de las presentaciones. La verdad es que son ya muchas fotocopias (ya hemos repartido antes los guiones del video). Pero tengo que completarlo hoy porque algunos, como siempre, han dejado las cosas hasta última hora, y me han entregado su resumen justo a tiempo para poder hacer fotocopias. Aquí tengo que hacer un inciso, y referirme a nuestra conserje sustituta que hemos tenido desde diciembre. Esta mujer nos ha ofrecido (en la copistería, y en todos lo demás) una cooperación, agilidad y eficiencia extraordinarios (en el sentido literal de la palabra). Esto ha sido vital para esta clase; y lo digo porque para este tipo de programación creo que es un factor casi imprescindible.

Volviendo a la sesión, se organiza al repartir las fotocopias lo que vulgarmente se conoce como un 'cacao', porque algunos ya tienen algunas de ellas, otros piensan que es así pero luego comprueban que no, otros ni lo saben, y además

estamos con la 'psicosis' de fin de curso. Esta anarquía y caos momentáneos resultan de lo más divertido, y mientras unos pocos se lamentan de todo, la mayoría nos reímos de buena gana (¡lástima no contar con una videocámara en este momento !).

Cuando todos ya están servidos (o al menos, eso parece), pregunto si quieren que vuelva a explicar la prueba final y la manera de calificar la asignatura. Como era de esperar, acabo haciéndolo.

Finalmente, agradezco (sinceramente) y alabo la actitud que ha mostrado esta clase a lo largo de estas dos evaluaciones. Les prometo informarles en el futuro de lo que surja al analizar todos los datos que me han proporcionado. Nos despedimos hasta el día de la pr^ub^a final.

Me queda un recuerdo muy bueno de esta clase. No sé si es por el trabajo que hemos hecho, por la novedad del mismo, por el interés que tenía en ver sus resultados, porque se han juntado en esta clase alumnos entrañables; o quizás (y por lógica es lo más probable) intervienen todos estos factores. Desde luego, nuestra vocación se ve frustrada en muchas ocasiones y no sería así si todo funcionara como lo ha hecho en este curso.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: lunes Hora:
Informador: A. Rosales

29 de Enero de 1990

Creo que el texto no presenta grandes dificultades de comprensión.

Mi mayor dificultad ha estado a la hora de comprender exactamente qué pedían exactamente las preguntas, sobre todo la dos y la tres.

P.D. la fotocopia del texto previo se leía bastante mal.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia:lunes Hora:
Informador: A. Rosales

5 de Febrero de 1990

Cinta: al escuchar la cinta sin leer el texto, resulta difícil mantener la concentración hasta el final, porque se hace un poco largo ya que tengo que pensar todo lo que dicen para poder entender algo.

Resumen texto: presenta una cierta dificultad, aunque superable, pero cabe decir que una hora de tiempo es poco, yo creo que sería mejor dejar de tiempo una hora y cuarto u hora y media.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Día: lunes Hora:
Informador: A. Rosales

IMPRESIONES 14 de Mayo de 1990

Trabajo de exposición formado por:

a) una clara exposición fragmentada en partes, cada una de las cuales es expuesta por un miembro del grupo. De este modo todos los alumnos que forman el grupo participan en esta primera parte.

En esta primera parte se trata de explicarnos lo que luego vamos a ver. Se trata de una acertada aclaración teniendo en cuenta que posiblemente haya cosas que no entendamos o de las que no cojamos el pleno sentido, cuando estemos viendo la 'película'.

b) representación de una especie de 'película', basada en el libro (y no en la película, lo cual exige un laborioso trabajo de adaptación de la narración al diálogo, más aún teniendo en cuenta que lo tienen que hacer en inglés, que no es su lengua propia, lo cual implica mayor dificultad) "Grita Libertad".

Este trabajo deja patentes una serie de cosas:

- interés por el propio trabajo
- originalidad
- gran esfuerzo por parte de los miembros del grupo, que además de lo que ya he citado, tienen que memorizar los guiones y representar escenas.

Personalmente creo que se trata de un trabajo hecho a conciencia y con agrado.

Centro: I.B. CampClar
Aula: 3º C-D Dia: martes Hora:
Informador: A. Rosales

15 de mayo de 1990

En esta exposición los alumnos han optado por una exposición del tema de forma oral y 'en directo'.

Cada miembro del grupo ha tratado una parte del tema general (sobre Sur África, el problema racial), partiendo de una situación de dicho país (lo que me parece muy positivo, pues nos introduce de pleno en el ambiente general de S. África) en el terreno demográfico, económico, político... para pasar después a hablar de racismo que existe y más concretamente de Mandela, de su vida y su ideología (siempre hablando con disposición positiva hacia Mandela y no hacia la política racista).

Por lo tanto, en cuanto a exposición del tema me parece bastante conseguido; aunque quizá se hubiera podido profundizar algo más en el tema en concreto : el Apartheid.

Exposición clara en general; he podido entender bastante, aunque, debido a que el estudio del idioma en el instituto y E.G.B. es básicamente escrito, con incorrecciones de pronunciación en general (con excepciones).

Final con música (muy relacionada con el tema), lo que hace que la exposición sea más amena y divertida.

Por lo demás, me ha parecido una buena exposición, porque los fallos derivados de la falta de costumbre de hablar en público no pueden ser considerados.

Cabe decir, únicamente, que los alumnos muestran interés por este tipo de trabajo, a mi parecer.

ANALISIS DE DIARIOS

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A partir del tema elegido por los alumnos ("El Racismo"), se lleva a término este nuevo proceso de E-A del idioma extranjero, que se basará en los siguientes puntos:

- Definición, por parte del profesor, de conceptos relacionados con el tema elegido: "Barreja l'exposició dels temes no entesos, en anglès i castellà, a fi efecte, suposo, que la classe vagi identificant mots en anglès i el seu significat en castellà". (A.F. 23-01-90).

- Dictados de textos que aportan definiciones, aspectos, etc. sobre el tema.

- Formulación, por parte del profesor, de preguntas sobre textos (comprensión): "El professor fa preguntes com ara: quin és l'objectiu què és el que no s'entén, etc." (M.V. 22-01-90).

Posteriorment va aclarando dudas, introduciendo los conceptos gramaticales mínimos, por no ser muy partidario de la profundización en la gramática, al menos a este nivel: " (...) Quan el professor pot introduir "dissimuladament" un xic de gramàtica, ho fa; encara que no sembla gaire partidari. S'estima més, potser, que els alumnes descobreixin aquelles regles gramaticals per sí mateixos". (A.F. 22-01-90).

"Es mostra receptiu als dubtes i admet suggeriments dels alumnes i els escriu a la pissarra (...) Quan hi ha una paraula difícil, intenta explicar-la mitjançant altres exemples d'usos de la paraula, donant peu a la seva deducció" (M.V. 22-01-90).

- Elaboración, por parte de los alumnos, de distintos trabajos en pequeños grupos: "A partir d'una sèrie d'articles, els alumnes tenien que discutir-los i treballar-los en petits grups ..." (A.F. 12-2-90)

- Exposición del trabajo monográfico, por parte de cada grupo, al resto de la clase, relegando la función del profesor a mero moderador: "va saber estar (el professor) en un segon lloc, en el sentit que va deixar portar la classe al grup que feia l'exposició; únicament va tenir un paper més actiu en el moment de les preguntes" (M.V. 14-05-90).

- En cada uno de los distintos aspectos que se trabajan, los alumnos conocen qué objetivos deben cubrir; es decir, saben lo que se espera de ellos: " (...) explico a los alumnos la finalidad del mismo". (C.S. 24-01-90).

- Como último punto del proceso, cabe señalar la autoevaluación que hace el profesor:

* Uno de los graves inconvenientes con los que se encuentra en el desarrollo de este proceso es la dificultad que tienen los alumnos

de extraer las ideas principales de un texto, independientemente de la lengua en que esté escrito: "(...) la faceta más floja del alumno de bachillerato es la de abstraer la estructura conceptual de un texto (...) Sé que esto sucede en todas las asignaturas, y lo considero un handicap importante para futuros universitarios". (C.S. 23-01-90).

"Una vez más, lo que más les ha costado y menos atención ha recibido es la abstracción de los conceptos de un tema expositivo. No perciben la importancia de esta habilidad". (C.S. 30-01-90).

* Otro inconveniente que se detecta en el desarrollo de este proceso y que se deberá tener en cuenta para la programación de cursos sucesivos es la necesidad de preparar todo el material necesario con bastante antelación, ya que existe una dependencia de los medios técnicos en la elaboración de los materiales y "(...) al no seguir un libro de texto, es difícil programar sobre la marcha" (C.S. 8/15-02-90).

"Los alumnos y observadoras comentan al salir que les ha gustado mucho la sesión, pero yo pienso que tendría que haber salido muchísimo mejor, y no ha podido ser, por causas completamente ajenas a nosotros" (C.S. 14-05-90).

* En cuanto a la exposición del trabajo, no había dado indicaciones estrictas para su presentación, pero se da cuenta de la conveniencia de plantear la exposición a modo de conferencia; es decir, apoyándose simplemente en un guión: "(...) todos salvo uno se apoyan mucho en un guión (y uno lo dicta prácticamente). F. recita casi sin mirar su guión (quizá esto debería ser obligatorio en el futuro)" (C.S. 22-05-90).

* Un pequeño grupo que está muy interesado en la letra de la música anglófona es el que tiene una mayor calidad de pronunciación, por lo que el profesor reconoce que se realiza poco trabajo oral en clase y lo tendrá en cuenta en el futuro.

* Por último, el profesor desea conocer la opinión que los alumnos tienen del proceso llevado a cabo: "(...) pasar la encuesta para conocer la percepción que tienen los alumnos de todo el trabajo que hemos concluido" (C.S. 28-05-90); destacando la importancia, tanto para el profesor como para los futuros alumnos, ya que propiciará las modificaciones que se crean oportunas.

METODOLOGIA

La metodología utilizada en estas clases viene bastante determinada por el carácter del profesor, "té un caracter peculiar fora del que seria un de 'tradicional' " (A.F. 22-01-90). Así pues, hay un ambiente relajado "no es. diu: 'Feu ...', sinó que ell va escrivint. Els alumnes poc a poc van deixant la gresca i copien (...)" (M.V. 23-01-90).

Los alumnos se van implicando en el propio proceso desde su inicio. El profesor plantea la posibilidad de un estilo distinto de trabajo, pero sin imponer en ningún momento esta situación: "procuro no ser demasiado 'apostólico', expresando conformidad con que elijan seguir con la metodología habitual. Sin embargo, la clase expresa el deseo de experimentar el nuevo sistema" (C.S. Dic. 89).

Una vez decidida la metodología a seguir, se discuten los posibles contenidos temáticos; pero en definitiva se elige un tema que es propuesto por los propios alumnos, por lo que: "El tema és d'interés general perquè els alumnes l'han escollit i els agrada" (A.F. 22-01-90). "Hi ha alumnes que comencen a mostrar-se actius: van portant algun article sobre el tema" (M.V. 23-01-90). "El professor fa de simple ajudant: els dóna informació, 'vetlla' per a que els grups funcionin, resol dubtes, (...), però deixant molta llibertat (...)" (M.V. 26-02-90).

El trabajo se realiza en pequeños grupos conformados por ellos mismos, atendiendo a las características del trabajo, a la distribución que de éste se haga o por las afinidades personales, por lo que cada grupo tiene un número distinto de componentes, consiguiendo un clima muy aceptado, agradable, ... por todos ellos.

Se elabora un esquema global del tema y cada grupo indica cuál de los aspectos prefiere trabajar, aumentando así el interés por el trabajo a realizar. La forma en que tratarán ese aspecto lo decidirá el grupo, pudiendo utilizar la encuesta, comentario, ensayo, 'sketch', y cualquier fuente de información; con la única condición que la presentación sea íntegramente en lengua inglesa.

Los conceptos gramaticales se van introduciendo a medida que son necesarios para la resolución de las dudas que se van planteando: "Quan els nois li fan preguntes de vocabulari, indirectament i dissimuladament, ell va introduint conceptes bàsics de gramàtica" (A.F. 30-01-90).

Fruto de esta metodología se crea un ambiente de trabajo donde, además de sentirse a gusto, se puede detectar un interés creciente por parte de los alumnos. Ellos mismos reconocen cuándo una actividad despierta su interés por encontrarla especialmente útil: "Lo más chocante es que algunos piden (espontáneamente) que este tipo de actividad se repita con más frecuencia ('va muy bien'), y los demás asienten. Hace un año que trabajo con ellos y jamás han tomado la iniciativa de sugerir con vehemencia" (C. S. 22-01-90). "Els alumnes jugaven amb l'anglès, o sigui, repetien cantant allò que el mestre els dictava (...) es nota que hi ha una relació o llaç d'amistat entre ambdues parts" (M.V./A.F. 30-01-90).

"(...) Hi ha dos tipus d'alumnes: aquells que realment estan motivats per l'anglès i pel professor, i aquells que van a classe perquè és més còmode, diferent i divertit que altres assignatures que tenen" (A.F/M.V. 23-01-90).

Así pues, y aunque el interés sea generalizado, cada uno lo muestra de una forma diferente. Se puede detectar un grupo que, en principio, parece no estar del todo interesado: "Darrera a la classe es col.loquen el 'elements' més sorollosos que no fan gaire cas a les explicacions del professor (...)" (A.F. 22-01-90).

De todas formas, en general "(...) es veu l'interés dels alumnes(...) comencen a portar articles a classe. Inclús els alumnes més esbojarrats van contestant totes i cadascuna de les preguntes (això m'estranya)" (A.F. 23-01-90). "(...) Ens ha impressionat, també, veure en aquest grup a gent, que en un principi consideràvem amb poc interés per l'assignatura, amb molt d'interés en el moment de fer i exposar el treball" (A.F./M.V. 15-05-90).

En la exposición del trabajo "(...) la pronunciació. seguia essent molt fluixa, tret de dues persones que ho feien força bé i que curiosament pertanyien als mes 'moguts' de la classe" (M.V. 15-05-90).

Otro aspecto que favorece la motivación de los alumnos es hacerles sentir responsables ante los otros compañeros, ya que los contenidos del trabajo y exposición que cada clase recordándoles que serán tenidos en cuenta en la prueba de evaluación. "Hago constar la importancia de esta ayuda cara a los compañeros de clase, para que cada grupo se sienta responsable de producir un resumen de la mayor calidad posible". (C.S. 28-05-90). De esta manera se consigue a la vez una última reflexión sobre su propio tema, además de ejercitar la abstracción de conceptos principales.

EVALUACION

Debido a las distintas actividades que se van realizando a lo largo del curso, se plantean distintos tipos de evaluación atendiendo a los objetivos que el profesor previamente ha establecido y comunicado a los alumnos para cada una de ellas.

En un principio se realiza un pre-test para determinar el nivel de expresión escrita y comprensión oral a partir del cual se empezará a trabajar. Esta misma prueba se pasará al final del proceso para constatar la evolución llevada a cabo.

Los ejercicios que se realizan basándose en artículos, textos, dictados, etc. son simplemente corregidos por los propios alumnos con ayuda de unas hojas que les entrega el profesor, a la vez que van planteando las dudas o aclaraciones que necesitan para saber el motivo de los errores que hayan podido cometer: " Els dóna als alumnes fulls per l'autocorrecció mitjançant els quals veuen i rectifiquen els propis errors" (A.F. 22-01-90).

"Al repartir els fulls el professor va preguntant més individualment si el troben difícil, si els ha costat el dictat (...) El professor fa preguntes com ara: quin es l'objectiu del text, què és el que no s'entén,...; es mostra receptiu als dubtes dels alumnes". (M.V. 22-01-90).

Después de esa autocorrección deberán responder a unas preguntas que ayudan a extraer las ideas principales del mismo.

Los trabajos que realizan y que posteriormente se exponen se evalúan teniendo en cuenta diferentes aspectos: Por un lado han de presentar una síntesis del trabajo escrito que se entregará al resto de compañeros, y por otro, una serie de preguntas que deberán los compañeros, con lo cual se evaluará el nivel de comprensión de la exposición realizada: " Priemer hi ha hagut una introducció explicativa, han passat uns fulls amb un recull de dades i uns mapes molt ben assortits d'informació" (A.F. 15-05-90). "(...) després d'això (l'exposició) han passat uns folis amb preguntes per a comprovar que l'exposició inicial i la filmació s'havien entès". (A.F.14-05-90).

En el siguiente trimestre se evaluarán los conocimientos adquiridos con esas exposiciones, de manera que cada alumno deberá responder individualmente a una serie de preguntas que hagan referencia a todas ellas, excepto a la que ha realizado su grupo.

En todo el proceso de evaluación, incluso en las pruebas concretas, se tendrá en cuenta, principalmente, los contenidos del trabajo realizado y no tanto la calidad lingüística en sí misma "siendo el único criterio lingüístico que aquello que se expresa sea fácilmente comprensible para cualquier lector o espectador" (C.S. 20-02-90).

"La calificación final del curso se obtendrá a partir de la media aritmética entre cuatro elementos: (a) producción del grupo (2ª. eval.), (b) pruebas sobre el contenido de la introducción teórica + sobre la producción del propio grupo (2ª. eval.), (c) presentación

oral al resto de la clase (3ª. eval.), (d) pruebas sobre las presentaciones ajenas" (C.S. 17-04-90).

Debido a que el trabajo a evaluar a lo largo de todo el curso es prácticamente en grupo "cabe destacar la dificultad que tengo en determinar la participación individual" (C.S. 19-02-90); ya que en algunos casos "es muy evidente la desigual participación dentro de los grupos" (C.S. 03-05-90).